

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky**

Diplomová práce

**VÝCHOVA KE CTNOSTI JAKO ODKAZ ANTICKÝCH
FILOSOFŮ**

Vedoucí práce: PhDr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D.

**Autor práce: Bc. Soňa Budínová
Studijní obor: Pedagogika volného času
Ročník: 2.**

2014

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

18. 3. 2014

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Bc. Zuzaně Svobodové, Ph.D., za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

ÚVOD.....	7
1. Politická a společenská situace Řecka za příchodu sofistů	10
1.1 Charakteristika území.....	10
1. 2 Etapy antické filosofie	11
1. 3 Klasické období.....	12
2. Sofisté.....	15
2. 1 Obecná charakteristika	15
2. 2 Hlavní představitelé sofistů.....	17
2. 2. 1 Gorgias z Leontin	17
2. 2. 2 Prótagoras z Abdér	18
2. 2. 3 Další představitelé.....	20
2. 3 Etika a ctnosti u sofistů	21
3. Sókratés.....	24
3. 1. Sókratés občan a filosof	24
3. 2. Sókratova nauka.....	26
3. 2. 1 Prameny	26
3. 2. 2 Dialektika.....	27
3. 3 Ctnosti v Sókratově pojetí	29
4. Platón	34
4. 1 Život, tvorba a názory.....	34
4. 1. 1 Platónův život - formování filosofa	34
4. 1. 2 Platónova tvorba – dialogy.....	35
4. 1. 2. 1 Výchova a ctnost v <i>Ústavě</i>	36
4. 1. 2. 2 Výchova a ctnost v <i>Zákonech</i>	39
4. 2 Výchova ke ctnosti a spravedlnosti	40

4. 3 K Platónovu vlivu na následovníky	44
5. Aristotelés	46
5. 1 Život, dílo a názory	46
5. 1. 1 Aristotelés badatel, filosof a vychovatel	46
5. 1. 2 Aristotelova tvorba.....	47
5. 1. 2. 1 <i>Metafyzika</i> a <i>Politika</i> o výchově, etice a spravedlnosti.....	49
5. 1. 2. 2 Etika Nikomachova	51
5. 2 Aristotelova výchova ke ctnosti a spravedlnosti	54
5. 3 K Aristotelovu vlivu na následovníky.....	58
6. Výchova ke ctnosti ve starém Římě	60
6. 1 Situace ve Středomoří	60
6. 2 Stát, škola a rodina ve starém Římě v období republiky a císařství	61
6. 3 Cicero.....	63
6. 3. 1 Dílo	64
6. 3. 1. 1 <i>O povinnostech</i> – ctnosti, spravedlnost	65
6. 3. 1. 2 <i>Tuskulské hovory</i> o ctnostech a spravedlnosti	66
6. 3. 2 Ciceronova koncepce etiky, ctnosti, spravedlnost	68
6. 4 Seneca	70
6. 4. 1 Dílo	71
6. 4. 2 Senekova filosofie a etika.....	72
6. 5 Quintilianus	75
6. 5. 1 Dílo	75
6. 5. 2 Quintilianova výchova, ctnosti, spravedlnost	76
7. Využití antické výchovy v současnosti.....	80
7. 1 Shrnutí myšlenek o výchově, vzdělávání, etice a ctnostech u vybraných filosofů starověku.....	80

7. 2 Etická výchova v současnosti.....	83
7. 2. 1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	84
7. 2. 2 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia	89
ZÁVĚR	93
Seznam použitých zdrojů	96
Seznam zkratek	100
ABSTRAKT	101
ABSTRACT.....	102

ÚVOD

Podnětem pro výběr tématu mé diplomové práce byl obor Pedagogika volného času, který studuji. Pedagogika se zabývá výchovou a výchova má pozitivně ovlivňovat a formovat osobnost člověka. Pedagogika volného času se pak ještě více zaměřuje na předávání hodnot, především proto, že v ní lze najít pro takovou činnost více prostoru než v institucionalizovaném vzdělávání. Už samotné pojmy pedagogika a výchova v sobě nesou určitý eticko-normativní nádech. V současné pedagogické terminologii se výraz *ctnost* téměř nepoužívá, klíčovým pojmem jsou *kompetence*, které jsou definovány jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“¹.

Výraz *ctnost* (řecky areté, latinsky virtus) v sobě zahrnuje jakousi pevnost, schopnost upevnění emocí. Dnes bývá překládán jako trvalá a pevná dispozice jednat dobře, sklon k dobrému jednání. V antice byl však chápán více ve významu *zdatnost*, tedy jako něco, co je možné posilovat a podporovat učením a cvičením. V každém případě lze snadno vytušit provázanost pojmů hodnoty – ctnosti – postoje – kompetence.

Tématem etické výchovy se zabývá diplomová práce *Programy etické výchovy pro starší školní věk v České republice* (TROJANOVÁ, Z. 2013) a bakalářská práce *Etická výchova na základní škole* (BRODCOVÁ, K. 2011), jsou však zaměřeny pouze na současnost. Tématem mravní výchovy v antice se částečně zabývá bakalářská práce *Výchova a vzdělávání u Aristotela* (FURSTOVÁ, E. 2011). Na tyto dokumenty chci navázat, zaměřím se však na etickou výchovu filosofů starověku.

Cílem mé práce je popsat, jakým způsobem nahlíželi na výchovu ke ctnostem někteří významní antičtí filosofové, jaké ctnosti považovali za klíčové a jakým způsobem je u svých žáků rozvíjeli. Dále budu sledovat, jak jednotliví filosofové pohlíželi na možnost naučit se etickému jednání. Na konci práce se pokusím najít

¹ RVP ZV, 2007, s. 12.

přesah jejich myšlenek do současného školství, případně navrhnout, jakým způsobem by jejich myšlenky bylo možné v současné pedagogické praxi zúročit.

Starověcí filosofové měli na mysli především výchovu jednotlivce v dobrého člověka a platného občana. Důraz jejich tezí je kladen na lidskost, rozum, spravedlnost a další ctnosti. Jejich výchova ke ctnostem, především ke spravedlnosti a její uplatnění v dnešních školních osnovách, je předmětem zájmu mé práce.

Tato diplomová práce je teoretická, k jejímu vypracování jsem tedy použila postup zpracování dostupné literatury z oboru dějiny pedagogiky a dějiny filosofie. U všech sledovaných filosofů nejdříve uvádím několik informací z jejich života a jejich filosofie, a to především proto, aby si čtenář mohl uvědomit provázanost jejich filosofie s tím, jak žili a zemřeli. Dále se zabývám podstatnými myšlenkami, které věnovali ctnostem v jednotlivých svých dílech, pokud jsou tato díla dostupná. Na konci kapitoly je nabídnuto shrnutí jejich názorů na výchovu ke ctnostem, případně krátký exkurz do myšlenek jejich následovníků.

První kapitola popisuje výchozí situaci, která panovala na jónském pobřeží. Ve starověkém Řecku, v období, ve kterém žili a tvořili nejvýznamnější filosofové, souvisela výchova velmi často a úzce se systémem politickým. Výchova a vzdělávání lidí (svobodných občanů, mužů) začínala a končila především potřebami státu. Stát potřeboval vychovat poslušné a uvědomělé občany, kteří se umí chovat racionálně.

Následující čtyři kapitoly už se věnují postupně nejdříve řeckým filosofům: sofistům, Sókratovi, Platónovi a Aristotelovi. Cílem každé jednotlivé kapitoly je podat obsáhlý exkurz do myšlenek jednotlivých filosofů, se zaměřením na jejich eticko-filosofické myšlenky a pedagogické metody a názory. Mou hlavní snahou je zachytit a analyzovat jejich názory na výchovu ke ctnostem. Důraz přitom kladu na konkrétní ctnost - spravedlnost, protože bývá považována za nejdůležitější ze ctností.

Po pádu řecké demokracie a po ovládnutí Řecka Římem se přesunulo filosofické myšlení právě na Apeninský poloostrov. Šestá kapitola této práce je tedy zaměřena na římské filosofy a pedagogy: Cicerona, Seneku a Quintiliana.

Poslední kapitola si klade za cíl zhodnotit význam antických myslitelů – pedagogů pro dnešní vzdělávání a výchovu. Základní školy a gymnázia v České republice jsou povinny řídit se platným Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a gymnázia (RVP ZV a G). RVP klade důraz na klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Důležitým prvkem je podpora pedagogické autonomie škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. Tato kapitola popisuje možnost využití myšlenek antických filosofů na výchovu ke ctnostem v kontextu RVP.

Práci teoreticky opírám především o přímé citace z konkrétních dochovaných děl jednotlivých starověkých myslitelů a o současnou literaturu, která se věnuje dějinám filosofie a etiky, případně dějinám pedagogiky. Ukázky jsou zaměřeny na výše uvedené téma: výchova ke ctnostem, ke spravedlnosti, vychovatelnost jedince a naučitelnost ctnosti. Vycházela jsem z primárních i sekundárních zdrojů a z elektronických dokumentů dostupných na internetu, jak jsou zaznamenány na konci práce v seznamu použité literatury. Některé informace jsem získala také přímým dotazováním vybraných pedagogů z praxe.

1. Politická a společenská situace Řecka za příchodu sofistů

1.1 Charakteristika území

Budeme-li hovořit o situaci, která panovala v Řecku za příchodu sofistů, je nutné si nejdříve ujasnit, o jaké území se přesně jedná. Pod pojmem antické Řecko totiž musíme vidět víc než území státu, tak jak ho známe dnes. Oblast se značně měnila podle toho, jak byla zrovna kolonizována v rámci tzv. Velké řecké kolonizace. Toto historiky nazývané období „temna“ skončilo kolem roku 800 př. Kr. a v období, o kterém budeme hovořit, se centrem veškerého dění v Řecku staly Athény, potažmo athénská říše jakožto společenství různých členských států pod politickou nadvládou původního hegemonu, města Athény. Představu o řeckém území si můžeme udělat pomocí mapy, kde jsou znázorněna města kolonizovaná jak řeckými kmeny, tak fénickými a jinými. (viz obr. 1)

Řecko se svým vývojem společenským a politickým stalo navždy kolébkou filosofie a tím i celé západní kultury a civilizace. Území Řecka se nelišilo od ostatních okolních států a zemí. Jednalo se především o zemědělskou oblast, lidé se živili převážně tím, co si vypěstovali. Byli plně závislí na podnebí, vegetačním cyklu přírody a své práci. Podobně fungovaly i další říše, například Mezopotámie a Egypt. Společenský řád byl považován za neměnný a trvalý, bylo jasně dané, co kdo bude dělat, obdělávat.

Ve starověkém Řecku na přelomu 8. a 7. stol. př. Kr. však postupně začal převládat jiný způsob obživy – řemeslo a obchod. Řecká společnost prochází v tomto období významnými změnami. Dochází k rozpadu klasické rodové společnosti, kmenového zřízení. Důsledkem tohoto vývoje je na jedné straně majetková i třídní nerovnost, na straně druhé velký hospodářský rozmach. Společnost založená na řemesle a obchodě se vyvíjí rychleji a moderněji. Především však vedou tyto činnosti k mnohem větší přemýšlivosti, vynalézavosti a spoléhání se na vlastní rozum. Proto je toto období počátkem prvního metodického formování filosofických myšlenek.

1. 2 Etapy antické filosofie

Ve vývoji antické filosofie můžeme stanovit přibližně čtyři základní etapy. Čechák a kol. (ČECHÁK 1983: 73 - 74) uvádí dělení na první, tzv. předsokratovské období zhruba od 7. do 5. stol. př. Kr. Filozofové tohoto předsokratovského období jsou označováni jako předsokratikové a jejich filosofie vzešla z kritického postoje vůči řecké mytologii. Hlavním zájmem filosofů tohoto období byl svět (kosmos, z toho též kosmogonie) a hledání základu všeho, pralátky. Podle rozdílů v pojmání této pralátky můžeme rozdělit i předsokratiky na menší podskupiny, jako milétská škola, eleaté, pythagorejci nebo atomisté. O jejich působení se dozvídáme z fragmentů děl, a to výhradně prostřednictvím citací pozdějších antických autorů.

Druhá etapa, pol. 5. – 4. stol. př. Kr., bývá označována jako klasická a je charakterizována tzv. antropologickým obratem a působením významných myslitelů – Sókrata, Platóna a Aristotela. Je rovněž obdobím vrcholu řecké demokracie a kulturního, vědeckého a politického života vůbec. V této kapitole bude klasickému období věnována zvýšená pozornost, protože právě v této době působili také sofisté.

Etapa třetí, tzv. hellénistické období, konec 4. – 2. stol. př. Kr., je obdobím úpadku řeckých států, zato však vzniku velkých filosofických systémů, směrů a škol, jako jsou stoicismus, epikureismus a skepticismus. Do této etapy také spadá doba, kdy se určující mocností antického světa stává Řím. Jedná se o období 1. stol. př. Kr. až 5./6. stol. a mnoho historiků a autorů publikací ji již do dělení etap antické filosofie nezařazuje nebo ji naopak slučuje s etapou hellénistickou.

1. 3 Klasické období

Zhruba na počátku klasického období stojí válečný konflikt mezi řeckými státy a Persií, tzv. řecko-perské války (499 – 448 př. Kr.). Důsledkem bojů se centrem řeckého světa stávají města v pevninském Řecku. Vedoucí úlohu mezi nimi získávají v 5. stol. př. Kr. Athény. Klasické období bylo pro Athény a celý athénský svět obdobím vrcholného rozkvětu a rozvoje, nazývaným někdy též „zlatý věk“.

Za rozvojem athénské říše stojí především dobře fungující státní zřízení, otrokářská demokracie, za jejíhož hlavního tvůrce a propagátora je považován státník Perikles. Zasloužil se o vytvoření státního zřízení s podrobně propracovanými pravidly demokratických principů a soudních a kontrolních institucí a mechanismů. Přestože se jednalo o první praktikovanou přímou demokracii, její výsady měly jistá omezení související především se strukturou řecké společnosti.

Hlavním znakem athénské demokracie bylo rozdělení společnosti do tříd, mezi kterými existovaly nepřekročitelné bariéry a silná závislost podřazenosti nebo naopak nadřazenosti. Základem athénské demokracie bylo občanské právo, které dovolovalo obyvatelům přímo se účastnit na demokratickém zřízení. Striktně vyjmuti z tohoto práva byli nesvobodní občané a cizinci, kteří neměli trvalé sídlo na území Attiky. Touto vyjmutou částí byli především otroci, kteří však co do počtu obyvatel představovali více než polovinu občanů Athén. *„První a základní omezení klasické řecké demokracie (a stejně všech ostatních starořeckých státních forem) tedy spočívá v tom, že se na ní podílela jen část obyvatel sátu, jejíž materiální potřeby byly zčásti kryty prací otroků.“*² Z výše citovaného vyplývá pro další text této práce důležitá informace, totiž, že všichni filosofové a myslitelé, jejichž myšlenkami se chceme zabývat, byli svobodní a většinou i bohatí občané, vyšší vrstva, někdy aristokracie. Jaké dopady to mělo na jejich myšlenky o výchově k hodnotám, především ke spravedlnosti, bude mimo jiné předmětem dalších kapitol.

² PEČÍRKA, J. *Dějiny pravěku a starověku I*, s. 525.

Společenská a politická situace v Athénách v době Periklově byly v úzkém vztahu. Pro pochopení vzájemné provázanosti je třeba pochopit politický systém athénské demokracie. Svobodný člověk (tedy kromě otroků, žen a cizinců) se mohl přímo podílet na politickém životě, protože se stal členem nejvyššího státního orgánu – sněmu. Vzhledem k tomu, že se sněm scházel v Athénách, byla účast některých fakticky omezena, přesto je doloženo, že se běžného zasedání sněmu účastnilo až pět tisíc lidí. Sněm rozhodoval o všech důležitých otázkách, byl zákonodárným orgánem, uděloval athénské občanství, pocty a privilegia. V některých politických procesech byl i nejvyšším soudním orgánem, tak například došlo k odsouzení Sókrata k smrti. V době mezi zasedáními sněmu řídila a vyřizovala běžné vládní záležitosti rada pěti set členů starších třiceti let určených losem. Rada prakticky zajišťovala pravomoci sněmu. Důležitými osobami se postupně stali vyšší i nižší úředníci. Vyšší úředníci, tzv. stratégové, byli voleni na rok ve sněmu a podléhali radě pěti set. Nejvyšším soudním orgánem (mimo výjimečné případy, kdy ho zastupoval sněm) byl porotní soud o šesti tisících členech volených losem na jeden rok.

Na otázku, proč se antická řecko-římská kultura stala pilířem západní civilizace, existuje mnoho různých možných odpovědí, a skutečná pravda asi bude syntézou těchto teorií. Rozšířená pozitivistická teorie zdůrazňuje vliv výhodné zeměpisné polohy a středomořského klimatu, které umožnily intenzivní zámořský obchod a tím i podmínky pro rozvoj věd a umění. Historický materialismus zdůrazňuje faktor otrokářského systému, který urychlil výrobu a obchod a na vyšší vrstvy obyvatel kladl požadavek na vzdělání, aby byli schopni politicky, morálně a ekonomicky řídit stát. Dnes se do popředí dostávají i teorie, které vyzdvihují biologické faktory, tedy že řecký a římský genotyp byl jakousi šťastnou mozaikou dispozic, které umožňovaly nejlépe využívat vnější vlivy. Když zkombinujeme všechny tyto teorie, dostaneme hypotézu, která předpokládá komplexní působení výše citovaných faktorů (srov. CIPRO 2002: 19).

Athénské vzdělávání probíhalo především v soukromém sektoru, stát měl pouze kontrolní funkci. Do sedmi let se děti učily doma v rodině, potom mohly navštěvovat soukromé školy. To vše platilo pro chlapce, dívky se učily pouze domácím pracím.

Uspořádání athénské výchovy Solónem v 6. stol. př. Kr. viz tabulka:³

7-14 let	Škola gramatistova (čtení, psaní, počty)	Škola kitharistova (hudba, poezie, zpěv)
13-15 let	Palaistron (škola gymnastiky) Pentathlon (zápas, běh, skok, disk, kopí)	
16-18 let	Gymnasion (příprava na státní úřad) Gymnastika a politické, literární a filosofické besedy	
18-20 let	Efébie – vojenská služba	

Athénská demokracie v každém případě umožňovala přímou účast občanů na správě města. Aby bylo možné jejich smysluplné zapojení, bylo třeba si osvojit určitou znalost historie, řecké kultury, práva i hospodářství. Postupně nabývala na významu schopnost vyjadřovat se, tedy rétorika, řečnictví. Vznikla tím poptávka po soukromých učitelích, kteří by byli schopni vzdělávat širší vrstvy obyvatelstva. Tak začali působit sofisté.

³ HÁBL, J., JANIŠ, K. *Přehled dějin pedagogiky*, s. 7.

2. Sofisté

2.1 Obecná charakteristika

Athénská demokracie umožňovala přímou účast občanů na správě města. Kterýkoli svobodný občan mohl být losem zvolen úředníkem nebo politikem. To však předpokládalo ovládnutí určitých znalostí, kromě historie, řecké kultury a znalosti hospodářství a hospodaření, postupně nabyla na významu schopnost vyjadřovat se, tedy rétorika, řečnictví. Reakcí na potřeby vyššího vzdělání širších vrstev obyvatelstva byla činnost prvních profesionálních učitelů a vychovatelů. Tak začali působit sofisté.⁴ Obecně se slovo sofisté překládá jako „učitelé moudrosti“, Platón však sofisty z níže předložených důvodů označoval jako „učitele zdánlivé moudrosti“ (srov. ŠTVERÁK 1991: 21). Sofisté chodili jako potulní učitelé od města k městu, své žáky vyučovali různým znalostem a jako první si za to brali příslušnou odměnu. To, že si nechali za předávání moudrosti platit, jim přineslo rozporuplné přijetí i od jejich vlastních žáků. Jak uvádí Blažková, všichni chtěli, aby je sofisté učili, ale nikdo se nechtěl sofistou stát (srov. BLAŽKOVÁ 2004: 39). Bylo výhodné umět to, co dokázali naučit (dokázali svými rétorickými schopnostmi velmi imponovat), ale bylo nestoudné si nechat platit za pomoc druhým, za což bylo vyučování považováno.

V Platónově dialogu je vyjádřeno, že Prótagoras se považuje za jednoho ze schopnějších v oblasti zdatnosti a vyučování a jakým způsobem požaduje zaplacení svých služeb: „*Kdykoli se někdo u mě vyučí, dá mi, jestliže chce, peníze, kterých já žádám; pakli nechce, jde do chrámu a tam pod přísahou řekne částku, na jakou oceňuje to mé učení a tu složí.*“⁵

Aby obyčejní občané dokázali vyjádřit své myšlenky, hájit se a vyvracet námitky, učili je sofisté patřičně přemýšlet, mluvit a jednat (srov. TRETERA 1981: 60). Je pro ně typická názorová pestrost v disputacích o politickém uspořádání a životě lidí vůbec.

⁴ Význam slova „sophos“ je moudrý muž, „sophistai“ jsou sofisté. Srov. PAPROTNY, T. *Stručné dějiny antické filozofie*, s. 45.

⁵ PLATÓN. Prótagoras, 328b.

Nejednalo se o ucelenou školu či proud, spojuje je pouze jejich důraz na rétoriku a jejich společenské postavení coby učitelů a vychovatelů.

Nejlépe charakterizovat hlavní sofistické zásady snad může slavný výrok Prótagora z Abdér: „*Měrou všech věcí je člověk, jsoucích, že/jak jsou, nejsoucích, že/jak nejsou.*“⁶ Neexistuje žádná objektivní pravda, ale pouze mnoho domněnek, které mohou být pravdivé. Sofisté se ve svých rétorických výstupech zabývali tím, že každý člověk má pravdu a pravdivé je pouze to, co za pravdu podle svého názoru prohlásí každý jednotlivec. Učili tedy své svěřence pragmaticky využít pravdu ve svůj prospěch, pro potřeby své kariéry. Bádání a vzdělání bylo pro ně pouze prostředkem sloužícím danému účelu, tedy dobrému vystupování a řečnění tak, aby se člověk např. mohl stát politicky aktivním nebo je jinak individuálně využít.

Takto je charakterizována pro sofisty typická skepse. Nejdříve se projevila v oblasti teoretické, později i mravní, etické. Skepse spočívá v přesvědčení sofistů, že pokud neexistuje objektivní pravda a může se pravdou stát jakýkoliv názor člověka, když ho umí náležitě obhájit, potom vše závisí na postavení člověka a momentální situaci ve společnosti. Nic tedy nevíme jistě a nemůžeme to poznat předem. Nakonec i v lidském jednání, v mravním chování, se vše řídí nejsilnější zásadou té doby – totiž úspěchem, kariéřním postupem, politickou angažovaností.

Už za dob Platóna a Aristotela byl pojem sofista chápán mnohdy dost pejorativně. Byli považováni za ničitele morálky, mistry rétorického klamu, „handlíře se zdánlivým věděním“ (srov. RICKEN 2002: 38). Věhlasní filosofové sofistům vyčítali neserióznost a nedostatek důkazů pro své soudy. Ačkoli tedy mohou vyznívat sofisté jako pragmatičtí egoisté, mnozí z nich usilovali o dobro. Například Hippias ostře odsuzoval otroctví. Mnozí ze sofistů zastávali názor o přirozené rovnosti lidí a kritizovali státní zřízení. S cynismem jim vlastním komentovali sofisté tehdejší otrokářskou demokracii a stavěli se tak do opozice k vládnoucí třídě a aristokracii. Řada myslitelů stojících na straně vládnoucích proti nim proto ostře vystupovala. Mezi nimi například také Sokrates nebo již zmiňovaný Platón a Aristotelés.

⁶ GRAESER, A. *Řecká filosofie klasického období*, s. 24.

Sofistům bylo mimo jiné vytýkáno, že znevažují mravy, zákony, náboženství i člověka. Oni však viděli na příkladu athénské demokracie, že zákony, instituce i právo se mění v závislosti na pozici člověka, na momentální politicko-společenské situaci. Jejich noetická skepse o nemožnosti poznat svět se však bohužel příliš rozměnila v řečnických frázích a slovních hříčkách, kterým učili své svěřence.

2. 2 Hlavní představitelé sofistů

2. 2. 1 Gorgias z Leontin

Jedním ze sofistů, který se věnoval mimo jiné také etice a otázce hodnot a morálky byl Gorgias. Narodil se kolem roku 480 př. Kr. a dožil se asi sta let. Ve svých názorech byl silně ovlivněn přírodními filosofy předchozích let, především Empedoklém a eleaty. Některé nauky později zcela odmítl, jiné hlouběji propracoval. Je považován za šířitele gnoseologické (noetické) skepse, protože podle něj nic není, i kdyby něco bylo, nejde to poznat, a kdyby to i šlo poznat, člověk to nemůže předat dál (srov. ADAMOVIČ 1995: 54). Své poznatky shrnul Gorgias ve svém stěžejním díle *O nejsoucím čili o přírodě*.

Gorgias kladl velký důraz na výřečnost, tím se zcela distancoval od přírodních filosofů. Jeho etický relativismus byl založen na myšlence, že neexistují absolutní, objektivní pravidla morálky. Proto nevěřil na pravdu ani ctnosti. Věřil pouze v sílu řečnictví, v sílu slova. Tu v oblasti morálky a etiky viděl v tom, že pokud člověk zvolí nějaký kladný etický požadavek a bude k němu řečnický přemlouvav všechny ostatní, získá je pro to dobré. Stejně snadno však podle něj lze řečnit i ve prospěch zlého. Záleží tedy na řečníkovi, zda bude pozitivní, či negativní.

Gorgias nevychoval své svěřence ke ctnostem. Zdokonaloval je pouze v oblasti řečnictví, které mohli využít ve prospěch obhajoby všech ctností. Nicméně neurčoval, zda jsou ctnosti zlé a dobré. Nevyjadřoval se ani konkrétně ke spravedlnosti.

V Platónově dialogu Gorgias říká, že jen "*schopnost přemlouvati řečmi i na soudě soudce i v radě členy rady i na sněmu sněmovníky i v každém jiném občanském*

shromáždění, kterékoli se koná" přináší člověku to nejlepší dobro, tedy *"aby vládl nad jinými ve své obci"*.⁷ Tím si podle Gorgiase zajistí i osobní svobodu. Sókratés proti tomu namítá, že ten, kdo lidi přemluví ke zlému, dělá to nejhorší i pro sebe. S tím Gorgias sice souhlasí, ale hájí se tím, že za zneužití řečnického umění nemohou jeho učitelé.

2. 2. 2 Prótagoras z Abdér

Prótagoras je považován za jednoho z nejvýznamnějších sofistů. Narodil se kolem roku 480 př. Kr., byl to výborný řečník stejně jako Gorgias, ale na rozdíl od něj kladl ještě větší důraz na filosofické otázky a jazykovou strukturu výroku z hlediska sémantiky. Podílel se také na státotvorbě, přátelil se s Periklem a byl ustanoven zákonodárcem v nově vzniklém státě Thurii (srov. PEČÍRKA 1989: 550). Za své rady byl bohatě odměňován. Ke konci života byl obviněn z bezbožnosti. Ve svém spise *O bozích* totiž tvrdil, v souladu se svou filosofií a již citovaným výrokiem, že o bozích nemůže říct, ani zda jsou, ani zda nejsou, ani jakou mají povahu (srov. STÖRIG 1992: 110) a uznával pouze užitečnost náboženství pro společnost. Jistému trestu unikl útěkem na Sicílii, při kterém zemřel.

Slavný Prótagorův výrok zvaný „homo mensura“, že *„Měrou všech věcí je člověk, jsoucích, že/jak jsou, nejsoucích, že/jak nejsou“*, je citován již výše při snaze charakterizovat nejdůležitější rysy filosofie sofistů. A. Graeser se zabývá otázkou správného překladu a výkladu použité spojky, kterou lze správně přeložit oběma způsoby (*že i jak*) a podle toho také chápat větu dvěma způsoby. Prótagoras tím postihl uplatňované *jest jak* ve významu *existuje*, tak ve významu *je tak a tak* (srov. GRAESER 2000: 24-25).

V souladu se svým výrokiem hovořil o tom, že *„každý člověk vnímá svět a lidi okolo sebe ze zcela osobní perspektivy, a už proto je jednota v pojetí přírody a také přirozenosti člověka stěží pravděpodobná. [...] Svět je pro člověka takový, jaký ho on*

⁷ PLATÓN. *Gorgias*, 452d.

sám poznává, prožívá a chápe.“⁸ Tak také pravda a morálka je vázána na konkrétního člověka a jeho subjektivní pohled na svět. Tímto svým etickým relativismem velmi ovlivnil etiku, přestože sám svůj relativismus vztahoval spíše na schopnost poznání.

I jeho další teze, totiž že „O každé věci jsou dva navzájem protikladné výklady“ je výrazem postoje, který je antickými i současnými autory považován za typický pro sofistiku (srov. GRAESER 2000: 31).

Prótagoras rozlišoval mezi individuálním a kolektivním subjektem a spravedlnost se podle něho měla posuzovat vzhledem ke kolektivu, tedy obci. V různých obcích existují různé zákony (příp. i morální normy), které jsou více či méně spravedlivé. Příkladně vnímání těchto zákonů k vnímání chuti, kdy zdravý člověk pokládá pokrm za sladký, nemocný člověk za trpký, přičemž oba mají vlastně pravdu. A jako se lékař snaží navrátit nemocnému zdraví, má sofista usilovat o změnu lidského vnímání tak, aby obec považovala za spravedlivé spíše věci prospěšné než škodlivé (srov. RICKEN 2002: 38).

Jeho myšlení a postoje však lze zpětně jen těžko hodnotit. Za prvé se zachovalo jeho dílo pouze v opisech u pozdějších autorů, kteří navíc často stáli proti němu v opozici (Platón, Aristotelés). Za druhé je nutné sledovat Prótagorovo myšlení v kontextu dějin, totiž, že se především vyhraňoval vůči předchozímu staršímu období temna, období Homérových eposů a řeckých tragédií, ve kterém byl člověk pouze hračkou v rukou bohů. Proto se pro Prótagora mírou věcí stává člověk, který může zhodnotit, jak se věci vůči němu mají.

Prótagoras nevztahoval v první řadě svůj relativistický výrok na etiku a morálku. Přesto takto bývá chápán. O ctnostech nehovořil, ale jistý je jeho názor, že člověk musí umět prosadit své postoje. Není pro něho rozhodující, jaké jsou, ale zda je dokáže náležitě obhájit v disputaci. Ze ctností si cenil moudrosti: „*Ve všech lidských skutečích patří přednost moudrosti a věděni.*“⁹

⁸ PAPROTNÝ, T. *Stručné dějiny antické filozofie*, s. 47.

⁹ PLATÓN. *Prótagoras*, 339a.

Vzhledem k jeho politické filosofii považoval právo a morálku za nepostradatelné, univerzální společenské instituce. Jejich prameny neviděl v nějakém přirozeném imperativu, ale ve formativních silách obce. Pokud jsou normy správně postaveny, spravovány a upravovány a průběžně se o nich diskutuje, získá každý občan určitý smysl pro právo a morálku (srov. GRAESER 2000: 31).

2. 2. 3 Další představitelé

K představitelům mladší sofistiky patří např. **Thrasymachos z Chalkedónu**. Kromě toho, že se zasadil o další vylepšení řečnického umění používáním gest a mimiky, vystupuje jako postava v Platónově díle *Ústava (Políteiá)*. Tato postava zde tvrdí, že spravedlnost spočívá v prospěchu silnějšího, a proto se všude stále děje nespravedlnost. Z toho vyvozuje, že se bohové o lidi nestarají, jelikož všechny nespravedlnosti přehlížejí. Mimo jiné tím Thrasymachos prezentuje svůj ateismus a zároveň poukazuje na největší z lidských ctností: spravedlnost, kterou však lidé podle něj neužívají (nebo zneužívají). Z Platónovy *Ústavy* vešel ve známost Thrasymachův výrok: „...*spravedlivé je to, co je prospěchem silnějšího, zatímco to, co je nespravedlivé, je užitečné a prospěšné jen sobě.*“¹⁰ Postava Thrasymacha oponuje Sókratovi s tím, že spravedlivý (kladoucí obecné i obecní zájmy nad osobní) je vždy v nevýhodě oproti nespravedlivému (sobci).

Sofisté všeobecně obrátili svůj zájem na člověka a na vznik a chod společnosti. Mladší sofisté se na tuto problematiku dívali z materialistického hlediska. Přirozenému řádu věcí dávali přednost před společenskou normou a zákony, což jim bylo často vytýkáno. **Hippiás z Elidy**, další z představitelů mladší sofistiky, říkal: „*Zákon, jsa vládcem lidí, vynucuje mnohé proti přírodě.*“ I další sofisté zastávali názor o přirozené rovnosti lidí, čímž přímo kritizovali vládnoucí režim otrokářské demokracie. **Antifóntovo** tvrzení, že „*jsme od přírody všichni ve všem stejně zrozeni, i barbaři i Řekové,*“ nebo **Alkidamovo**, že „*bůh dal všem svobodu, nikoho neučinila příroda*

¹⁰ PLATÓN. *Ústava*, s. 55.

otrokem,“ hovoří jasně o smýšlení těchto filosofů a překonává platností svou dobu (srov. ČECHÁK 1983: 129).

Tretera se zmiňuje ještě o dalších, z hlediska etiky extrémních výroch sofistů: **Thrasymachos** prohlásil: „*Tvrdím, že spravedlivé není nic jiného než prospěch silnějšího.*“ Dále Kalliklésovo: „*Právo je síla. Zákony dávají slabší a zbabělci, aby zastrašili lidi silné.*“ (srov. TRETERA 1981: 61) Tyto výroky jsou však známé jen díky Platónovým dialogům, není tedy jasné, do jaké míry jsou ovlivněny jeho záporným vztahem k sofistům.

2. 3 Etika a ctnosti u sofistů

Při hodnocení sofistů narážíme na různé obtíže a stále přetrvávající mýty. Z jejich děl se téměř nic nedochovalo. Jejich názory a myšlenky jsou vykládány pomocí nepřímých svědectví ve zlomcích děl následujících autorů, filosofů. Ti však sami byli často v opozici vůči sofistům (jako tomu bylo např. u Platóna nebo Aristotela). Pokus o výklad a porozumění sofistickému učení je komplikován tím, že se sami sofisté nesnažili o nějaký ucelený systém poznatků. Jediné opravdu společné je jim řečnění a důraz na precizní ovládnutí umění rétoriky.

Za pravdu považovali to, co bylo možné dokázat, prosadit. I v otázce etiky převažovalo právo silnějšího, rétoricky obratnějšího, lstivějšího. Doslova zdůrazňovali relativnost pojmů etika, pravda, dobro a zlo, neexistovala tedy pro ně objektivní etická měřítka.

Dokázali však poprvé bezděčně ukázat na rozdíl mezi lidskou mravností a zákonem přirozeného výběru, který funguje v přírodě. Ve zvířecí říši vyhrává silnější, lidská morálka však hlásá pomáhat slabým a chránit je. Příroda nás nutí řídit se pudy a žádostivostí, lidské zákony a morálka však často žádají pudy překonat. Tyto zákony (morální i právní) umožňují žít ve společnosti v souladu s ostatními (srov. BLAŽKOVÁ 2004: 39). Sofisté jakoby se snažili vytěžit z obojího co nejvíce. Vychovat silné schopné

jedince, kteří budou schopni se prosadit mezi ostatními, ale jen v mezích stávajících zákonů.

Z dochovaných citátů nebo zlomků děl je patrná opravdu velká pestrost v názorech na společnost. Relativizováním schopnosti cokoliv popsat a poznat uvrhli sami sebe i své posluchače do etické skepse. Neexistovala pro ně objektivní pravidla morálky a pravdy, ale pouze subjektivní názor jednotlivce na to, co je dobré a zlé. Jako první vložili sofisté tuto schopnost rozhodnout se o věcech do rukou člověka samotného. Na rozdíl od předchozích období, která byla silně ovlivněna mytologií, a tudíž i vírou v nedosažitelné a všemocné božstvo. Sofisté učili své žáky prosadit si svůj názor a stát si za ním. Neurčovali, co je dobré a co zlé, nebo zda se tomu lze naučit. *„Tím, že sofisté kladli důraz především na osobnost, na její síly a potřeby, postavili mravní výchovu zcela do služeb subjektivismu.“*¹¹

Mnozí významní filosofové se proti sofistům ohrazovali a vytýkali jim jejich povrchnost. Sofistický způsob vzdělávání vedl k tomu, že znalosti jejich žáků byly mělké, nebylo třeba se dobírat hlubší pravdy. Podávali a „prodávali“ své myšlenky tak, aby jim rozuměl každý, snažili se vědomosti co nejvíce zpopularizovat. V umění rétoriky učili své žáky také různým trikům a klamům, které jsou po nich nazývány „sofismaty“. Jakékoli tvrzení bylo třeba umět obhájit nebo vyvrátit, bez ohledu na jeho pravdivost či nepravdivost (srov. TRETERA 1981: 60-61). Z toho lze vyvodit, že etické hodnoty a pravda pro sofisty neměla velkou cenu, pokud nestála na jejich straně. Nebo spíše, že za pravdu bylo považováno to, co bylo výhodné považovat za pravdu.

Etická skepse, tolik typická pro antickou sofistiku, pramení z poznání nevýhod a nespravedlnosti tehdejšího společenského a politického uspořádání. Athénská demokracie, přestože je ve své přímosti doposud nepřekonaná, byla nespravedlivá. Nabízela velké možnosti jen svobodným občanům, mužům. Mohli se přímo podílet na chodu společnosti a zasahovat do politiky státu. Sofisté využili tohoto společenského stavu, který vyžadoval především teoretickou přípravu v podobě znalostí z různých

¹¹ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*, s. 21.

oborů a zároveň umění prosadit se na veřejnosti díky bezchybnému mluvenému projevu a schopnosti argumentace.

Vedlejším „produktem“ athénské demokracie byla velká část obyvatelstva, která žádná práva neměla a byla využívána ve prospěch ostatních. Otroci byli běžnou součástí tehdejší aristokratické domácnosti. Neměli žádná práva a svobody. Také na to upozorňovali sofisté jako první, že není spravedlivé rozdělit lidi na svobodné a nesvobodné jen podle toho, do jaké skupiny obyvatel se narodí, bez možnosti změnit během života tento svůj úděl.

Někteří současní autoři mají za to, že sofistika se stále ještě poněkud podceňuje, zřejmě hlavně pod vlivem Platóna (srov. GRAESER 2000: 22). Také v *Chrestomatii z dějin pedagogiky* je uvedeno, že každé vzdělání měla podle nejlepších sofistů provázet mravní výchova a že výchovu obecně sofisté vždy řešili v souvislosti s etikou a ctnostmi (srov. KUČERA, ŠTVERÁK 1999: 35).

Pravdou je, že navenek se sofisté projevovali především svou láskou k rétorice. Kladli jí nadevše a vše jí podřizovali. Přesto i v jejich myšlenkách lze nalézt velmi lidský rozměr, především v jejich prosazování přirozeného pozitivního řádu přírody.

3. Sókratés

3. 1. Sókratés občan a filosof

Filosof, pedagog, prostý občan, ale také stoupenec a propagátor athénské aristokracie. Osobnost nejznámějšího a nejvýznamnějšího řeckého současníka sofistů se jeví jako poněkud rozporuplná. Pronikne-li člověk hlouběji do jeho učení a myšlení, pozná, že je vlastně plně v souladu s jeho vystupováním, a především s jeho nejslavnějším citátem, který je znám jako: „*Vím, že nic nevím.*“. Do tohoto úsloví je zřejmě zkrácena Sókratova myšlenka, kterou popisuje Platón: „*...proti tomuto člověku jsem já opravdu moudřejší; bezpochyby totiž ani jeden ani druhý z nás neví nic dokonalého, ale tento se při svém nevědění domnívá, že něco ví, kdežto já ani nevím, ani se nedomnívám, že vím. Podobá se tedy, že jsem nad něho moudřejší aspoň o něco málo, právě o to, že co nevím, ani se nedomnívám, že vím.*“¹² Vše, co Sókrata v životě potkalo a doprovázelo, co ho formovalo a ovlivnilo, našlo později svůj odraz, smysl a uplatnění v jeho filosofii. Včetně jeho smrti. Zároveň svou filosofii přísně promítal do svého vlastního života. Jak uvádí Blažková, celý svůj život řešil jako morální problém (srov. BLAŽKOVÁ, 2004: 41).

O životě i nauce filosofa Sókrata se dozvídáme ze zachovaných zpráv a úryvků děl Platóna, Xenofóna nebo Aristotela. Sókratés sám nezanechal nic písemného. Pocházel z nezámožné athénské rodiny sochaře (nebo kameníka) a porodní báby. Žil v letech 469 až 399 př. Kr., vyrůstal na počátku vzniku demokratických městských řeckých států, ve zralém věku zažil jejich pokoření a počínající úpadek. Byl bezesporu athénským patriotem, své rodné město opouštěl pouze tehdy, když se účastnil polních tažení, ve kterých mimochodem vynikal překvapující statečností. Nebýt jeho nepříliš krásného zevnějšku, odpovídal by zcela tehdejší zásadě kalokagathie – tedy idey skloubení krásna a dobra.

¹² PLATÓN. *Obrana Sókrata*, 21d.

Mladý Sókratés se měl stát kameníkem po svém otci. Řemeslu se ale nikdy nevěnoval, a místo toho se stal učitelem (dnes bychom řekli pedagogem), sofistou, působícím zcela mimo vzdělávací instituce té doby (elementární školy, gymnasia, akademie). Jak již bylo řečeno, řadí se někdy mezi sofisty, potulné učitele a vychovatele. Kromě „povolání“ vyučovat však měl se sofisty společný jen zájem o člověka. Ten se stává u Sókrata středobodem všeho jeho směřování, myšlenek, učení. Získal všestranné znalosti z různých oborů vědy i kultury. Podobně jako ostatní sofisté využíval tyto znalosti k tomu, aby učil a vzdělával ostatní. Na rozdíl od sofistů však jeho cílem nebylo zbohatnout (případně získat slávu a věhlas), ale nalézt pravou obecně platnou pravdu pro člověka.

Rodině se příliš nevěnoval, jeho učení a touha vykonávat vyšší poslání v podobě nového způsobu vyučování mu byly přednější. Cítil se být povolán. Celý svůj život se aktivně zajímal o politické dění ve státě. Byl členem athénské rady. Také jeho filosofické učení řešilo především výchovu správného člověka, tedy řádného občana. Byl stoupencem athénské aristokracie a shromáždil kolem sebe skupinu lidí podobně smýšlejících. Na rozdíl od některých svých posluchačů (Alkibiades, Kritiás nebo Xenofon) však zůstal svému politickému přesvědčení věrný až do své smrti (srov. ČECHÁK, 1983: 133).

Sókratés se během svého života setkal s řadou lidí, kteří se menší či větší měrou podíleli na vedení státu nebo byli jinak důležití a měli vliv. Mnozí ho jistě obdivovali a stali se jeho stoupenci, případně následovníky (jako tomu bylo např. u Platóna). Našlo se však mnoho takových, kterým Sókratův styl rozhovoru nebyl vůbec příjemný. Jeho dialektická metoda a snaha dobrat se za každou cenu pravdy vedla k odhalení neznalosti a nemoudrosti u mnoha důležitých osobností té doby. Sókratés si byl vědom toho, že si takto činí mocné nepřátele, ale jeho poslání filosofa milujícího pravdu a moudrost mu bylo přednější.

Soud složený z náhodně vylosovaných athénských občanů, kteří se možná během svého života se Sókratem setkali a naslouchali jeho slovům, se po vznesené obžalobě i Sókratově obhajobě rozhodl udělit filosofovi trest smrti. Uvádí se, že měl Sókratés možnost se tomuto trestu vyhnout útekem, který pro něho naplánovali jeho skalní

přívrženci a přátelé. Místo života v nesvobodě slova dal přednost smrti, vypil podaný jed bolehlavu a zemřel.

3. 2. Sókratova nauka

3. 2. 1 Prameny

Hned na začátku hodnocení Sókratových myšlenek a jeho nauky je třeba si připomenout, že všechno, co o něm víme, je ze svědectví jeho současníků a děl pozdějších autorů. On sám nikdy nic písemně nezaznamenal. Nabízí se tedy, že svou verzi o velkém filosofovi pojali tito autoři vždy z úhlu svého vlastního pohledu. Ruský filosof V. F. Asmus rozlišuje zachycení Sókrata u dvou nejdůležitějších autorů slovy: *Sókratés u Xenofóna není týž jako Sókratés u Platóna.*¹³ A vysvětluje to následujícími argumenty. Každý z výše jmenovaných autorů zachytil Sókrata podle toho, co on sám chtěl o něm předat dál, co chtěl, aby se o něm vědělo (dále viz. ASMUS, 1986: 106).

Graeser řeší otázku, že teoreticky by se celá Platónova filosofie dala prohlásit za Sókratovu a např. i teorii o idejích by bylo možné považovat za Sókratovu. Nabízí tuto myšlenku jako opak té častější teze, totiž „...*metodického agnosticizmu, který mluví o Sókratovi jako o legendě*“, a který „*není po pravdě řečeno příliš atraktivní.*“¹⁴

Xenofón, jakožto Sókratův žák, měl na mysli především rehabilitaci svého učitele. Jeho cílem bylo přesvědčit občany Athén, kteří poslali Sókrata na smrt, že jejich rozsudek byl špatný. Ve svém díle *Vzpomínky na Sókrata* se proto soustředí pouze na zachycení scén z filosofova života, které o něm dokazují, že byl zbožný, mravný a ctný občan.

Naproti tomu další Sókratův žák a autor dialogů Platón zobrazil svého učitele jako hlavního hrdinu svých děl a má se za to, že si ho uzpůsobil potřebám své filosofické argumentace. Přesto je třeba při hodnocení Sókratovy filosofie přihlížet především

¹³ ASMUS, V. F. *Antická filozofie*, s. 106.

¹⁴ GRAESER, A. *Řecká filosofie klasického období*, s. 112.

k Platónovým dialogům, protože se věnoval patrně těm otázkám, které Sókrata zaměstnávaly (srov. GRAESER 2000: 113).

Zcela v jiném duchu se nese to, jak Sókrata představil jeho současník Aristofanés ve své hře *Oblaky*. Ten Sókrata zařadil mezi sofisty a skrze něho je ve svém díle zkritizoval a zesměšnil. Sókratés v *Oblacích* vystupuje jako učitel, který za vyučování vybírá peníze. „*To je přec škola moudrých, myslírna. Tam bydlí lidé, kteří přesvědčí svou řečí, že je nebe podobné poklopu, kterým přikrýváme uhlí. Ten poklop prý je kolem nás a my jsme uhlí podle jejich moudrosti. Ti lidé učí, když jim zaplatíš, jak slovy lež i pravdu porazit.*“¹⁵ Celá hra je kritikou toho, že učitelé učí své žáky překrucovat pravdu a že za pravdu má být považováno to, co lze obhájit. „*Prý učí dokazovat obojí, ať je to správné nebo nesprávné. A praví, že tím správným jde i lež a podvod přivést snadno k triumfu. A až se naučíš těm podfukům, z těch dluhů, co jsi nadělal, nevrátím nikomu ani halíř.*“¹⁶ Na obranu Sókrata lze říci, že Aristofanés ho považoval (nebo alespoň ve své hře tak vykreslil) za „klasického sofistu“. Sofistický způsob výuky ale sám Sókratés během svého života kritizoval a neztotožňoval se s ním. Na rozdíl od sofistů (kteří se zaměřovali na prakticky využitelné dovednosti a ty pokládali za ctnost) u něho byly ctnosti spjaty výhradně s morální sférou.

Jedno je ale jisté ze všech textů: centrem Sókratovy filosofie byl člověk a pravda. Především pak jeho vztah k obci, státu a zákonům, ale také k Bohu a ostatním lidem.

3. 2. 2 Dialektika

Sókratovská, babická či maieutická, dialogická či dialektická metoda – tak dnes označujeme způsob, kterým Sókratés přiváděl pomocí rozhovoru své partnery v diskuzi k novým poznatkům. Právě kvůli této metodě můžeme zařadit Sókrata mezi pedagogy a didaktiky učení a výchovy. Jeho metoda se stala a doposud je jednou z nepoužívanějších vyučovacích metod.

¹⁵ ARISTOFANÉS. *Oblaky*, s. 95.

¹⁶ ARISTOFANÉS. *Oblaky*, s. 115.

L. Mojžíšek řadí dialogické metody mezi metody tzv. problémové. Principem práce touto metodou je rozhovor mezi učitelem a žákem, kdy učitel pomocí otázek stanovuje problém, který žák, odpověďmi na učitelovy otázky, řeší. Je to metoda, která aktivizuje žáka a vede ho k vlastnímu uvažování a zjišťování (srov. MOJŽÍŠEK 1988: 147).

Josef Petrželka ve své publikaci *Pedagogické aspekty sokratovského dialogu* však vyvozuje na základě porovnání s názorem jiného teoretika pedagogiky I. Kanakise, že sókratovská metoda má přece jen ještě hlubší výchovný prvek, a sice motivační. Kladením záludných otázek po významu pojmů dostával Sokrates dotazované do nepříjemných situací, kdy si museli přiznat, že vlastně nic neví. Ovšem tady Sókratův záměr nekončí. Jeho cílem bylo přenést lidi přes tuto deziluzi a přimět je pátrat po podstatě, která jim uniká (srov. PETRŽELKA 2000: 2).

O Sókratově strategii při vedení hovoru píše Platón v dialozích *Lachés* a *Charmidés, Faidros, Faidón, Menón* a v první knize *Ústavy* a částečně i v *Obraně Sókrata*. „Cílem Sókratova filosofického zkoumání je především stanovení významu určitého rodového termínu (například statečnosti, spravedlnosti, atd.)“¹⁷ Touto myšlenkou se dostáváme k podstatě Sókratovy práce. Vymezení pojmu považoval za odhalení podstaty věci. Klade otázky na běžně užívané pojmy: krásno, vědění, spravedlnost. Přestože se s nimi setkávali i běžní athénští občané, Sókratés dokázal u každého odhalit, že těmto slovům úplně nerozumí nebo jim rozumí jinak. V případě, že dostal Sókratés neotřesitelnou odpověď, položil otázku jinou se záměrem, aby další besedníková odpověď byla v logickém rozporu s tou první. Snažil se vždy během rozhovoru v pravý čas položit tu pravou otázku, která podtrhne smysl předešlé odpovědi. Někteří badatelé hovoří v tomto smyslu o tzv. negativní dialektice (srov. ASMUS 1986: 126).

Sókratova dialektika představuje didaktickou metodu vhodnou při výuce a výchově. Zároveň se stal Sókratés prvním filosofem, který hledal podstatu věci ve vymezení samotného pojmu.

¹⁷ ASMUS, V. F. *Antická filozofie*, s. 122.

3. 3 Ctnosti v Sókratově pojetí

Jak uvádí Tretera, areté, což se překládá jako ctnost, „mělo zároveň význam schopnosti, zdatnosti, dokonalosti, výtečnosti, a což při tom bylo naprosto zbaveno některých sublimovaných významů budoucích „křesťanských ctností“¹⁸.

Bylo již řečeno, že středobodem Sókratovy filosofie je člověk, a protože byl Sókratés zároveň velký patriot Athén (athénské říše), byl hlavním předmětem jeho zkoumání člověk-občan. Ve svých disputacích se věnoval mimo jiné etickým otázkám, mravnosti a ctnostem. Věrný své dialektické metodě nahlížel jako první na ctnosti z hlediska obecných pojmů. Snažil se zjistit, co lidé chápou pod pojmy dobro, zlo, spravedlnost, rozumnost nebo krása. Zcela dle zásady kalokaghatia, tedy přesvědčení, že krása a dobro patří k sobě. Nutno dodat, že uvažoval o kráse tělesné i duševní, vnitřní.

Sám Sókratés se snažil žít život mravný a dobrý. Alespoň tak se nám ho snaží představit Xenofon ve svých *Vzpomínkách na Sókrata*: „Sókratés se však netajil ani svými názory na spravedlnost, ale dokazoval je i skutky. V soukromém životě se ke každému choval, jak se sluší a patří podle zákonů, ve veřejném životě se tak podřizoval úředníkům a zákonným předpisům, a to v civilním životě i jako voják, že mohl sloužit ostatním jako vzor kázně.“¹⁹

Etické zákony pro něj nejsou nějakou společenskou smlouvou, nevytvořili si je pro sebe lidé, ale jsou přirozenou součástí každého člověka. Jsou absolutní a platné pro všechny. Hledání mravních hodnot pak nazýval „starostí o duši“ (srov. TRETERA 1981: 65).

Pokládal za absolutní nutnost etické zákony hledat, nacházet a dodržovat. Tuto podmínku však ještě prohloubil tím, že se snažil také ostatní k hledání ctnosti dovést a svým vyučováním v nich prohlubovat touhu po pravdě. I toto vyučování („tázání se, napomínání“) považoval za svou morální povinnost.

¹⁸ TRETERA, I. *Dějiny filozofie díl I.*, s. 65.

¹⁹ XENOFÓN. *Vzpomínky na Sókrata*, s. 450.

Sebeovládání a zdrženlivost pokládal za předpoklad k tomu, aby člověk mohl žít ctnostný život. „Člověk nezdrženlivý přináší zhoubu druhým lidem, ale ještě mnohem větší sám sobě, pokud je největší zhoubou hubit nejen svou domácnost, ale i své tělo a svou duši... Není třeba, aby každý, kdo vidí ve zdrženlivosti základ ctnosti, jí zajistil místo především ve své duši? Kdo by se bez ní mohl naučit něčemu dobrému nebo se něčím dobrým zabývat tak, aby to stálo za řeč? Nehanobí své tělo i svou duši ten, kdo je otrokem svých vášní.“²⁰ Sám žil velmi skromně, protože většinu svého času trávil rozpravami se svými žáky a zanedbával kvůli tomu i svou rodinu. Sókratés se oženil s Xantipou, přestože je více než jisté, že v mládí provozoval i homosexuální vztahy, což ovšem bylo v tehdejší době zcela běžné a tolerované (srov. XENOFÓN 1972: 41). V souvislosti se svým učením však postupně odmítal okázalost a rozmařilost a dal přednost skromnosti v životě i v sexuálním vztahu: „Ty nešťastníče,“ zvolal Sókratés, „máš vůbec zdání, jaké následky by pro tebe mohlo mít, kdybys dal polibek krásnému chlapci? Nestal by se z tebe, svobodného, okamžitě otrok? Nevynakládal bys velké částky na škodlivé rozkoše? Neměl bys naprostý nedostatek času na to, aby ses zajímal o něco krásného a dobrého? Nebyl bys místo toho nucen zabývat se věcmi, kterými by se nezabýval ani šílenec?“²¹

Sókratés také věřil, že styk s dobrými lidmi pozitivně ovlivňuje osobnost každého člověka. Samozřejmě i naopak platí, že špatným lidem by se měl člověk ve svém zájmu vyhýbat. „On naopak mnoho lidí takových chyb zbavil tím, že v nich probudil touhu po ctnosti a přivedl je k naději, že se stanou dokonalými, budou-li na sebe dbát. Přestože se nikdy nevydával za učitele těchto věcí, budil u lidí, kteří se s ním stýkali, víru, že i oni se stanou takovými, budou-li ho napodobovat.“²² A dále: „Proto také otcové vzdalují své syny, i když jsou rozumní, od špatných lidí, protože styk s řádnými lidmi je školou ctnosti, styk se špatnými je zkázou.“²³

Jedním z témat diskuzí kolem ctností a dobra všeobecně byla myšlenka, zda se lze ctnostem naučit. Otázka zněla: pokud člověk zjistí (naučí se), co je dobré a co zlé, bude podle těchto znalostí také konat? Nebo i přes své poznání dobrého bude konat zlo?

²⁰ XENOFÓN. *Vzpomínky na Sókrata*, s. 49.

²¹ XENOFÓN. *Vzpomínky na Sókrata*, s. 41.

²² XENOFÓN. *Vzpomínky na Sókrata*, s. 24.

²³ XENOFÓN. *Vzpomínky na Sókrata*, s. 29.

Sókratés zastával názor, že vše, co člověk dělá, se uskutečňuje na základě vědění. Tedy i zlo nebo dobro. Naopak provinění proti dobru a nerozpoznání zla je podle něj způsobeno nedostatkem vědění.

V Platónově dialogu *Prótagoras* začíná Sókratés rozhovor na základě hypotézy, že spravedlnosti se nelze naučit. Pomocí metody negativní dialektologie dochází na závěr disputace k protikladnému názoru, totiž že: „...všechny věci jsou vědění, i spravedlnost, rozumnost a zmužilost.... Neboť kdyby zdatnost byla něco jiného než vědění, jak se Protágorás pokoušel tvrdit, zřejmě by to nebyla věc učitelná; takto však, jestliže se ukáže, že to je v celém svém rozsahu vědění, jak ty usiluješ, Sókrate, bylo by divné, kdyby jí nebylo lze učit.“²⁴ Přestože rozprava zůstává otevřena, lze z ní vyvodit, že Sókratés považoval zdatnost, tedy i ctnost za učitelnou.

Podle Tretery Sókratés vytvořil krajní podobu etického intelektualismu. Zastával totiž názor, že kdo ví, co je spravedlivé, jedná spravedlivě. Vědění tedy není jen podmínkou ctnosti, vědění je ctností. Kdo zná správný způsob jednání, nemůže jednat špatně (srov. TRETERA 1981: 65).

„Říkal, že spravedlnost a každá jiná ctnost je vědění. Všechno spravedlivé a každá jiná forma činnosti založená na ctnosti je podle něho krásná a dobrá. Kdo zná, co je krásné a dobré, nemůže dát ničemu jinému přednost, a naproti tomu kdo to nezná, nemůže nic krásného a dobrého dělat, a i když se o to pokusí, udělá to špatně. A protože se spravedlivé jednání a všechny ostatní krásné a dobré činnosti uskutečňují prostřednictvím ctnosti, je prý zřejmé, že spravedlnost a každá jiná ctnost je vědění.

Říkal dále, že šílenství je protikladem vědění, avšak neztotožňoval šílenství a nevědění. Soudil, že neznat sám sebe, vyslovovat domněnky o věcech, které člověk nezná, a považovat je za pravdu, má k šílenství velmi blízko.“²⁵

Sókratés nepovažoval za nejdůležitější úplné poznání, vědění, ale cestu k němu. Sám byl skeptický k možnosti naprostého dobrání se pravdy, ale za pravou ctnost (areté) považoval snahu a touhu po vědění. Moudrý člověk se nespokojí s tím, co ví, ale

²⁴ PLATÓN. *Prótagoras*, 361b.

²⁵ XENOFÓN. *Vzpomínky na Sókrata*, s. 122.

neustále se táže dál a bádá hlouběji (srov. BLAŽKOVÁ 2004: 41). Takovým způsobem se tedy člověk učí ctnosti. Tím, že neustrne, ale neustále se snaží dál pokládat nově se objevující otázky a hledat nové odpovědi.

Spravedlnosti se věnoval Sókratés na mnoha místech různých dialogů zaznamenaných především Platónem. Člověk spravedlivý se nespravedlnosti podle Sókrata bát nemusí a ani nesmí. Protože takový člověk považuje nespravedlnost za nepravdu a tudíž jí opovrhne a neuznává. To je hlavní Sókratův etický apel, způsob, kterým sám žil, popisuje sám sebe, své přesvědčení. „...*jestliže se domníváš, že muž, který jen trochu za něco stojí, má uvažovat o nebezpečnosti života a smrti, a nemyslíš, že má hledět při svém jednání jedině na to, zdali jedná spravedlivě, či nespravedlivě a zdali si počíná jako muž dobrý, či zlý.*“²⁶

Považoval za důležité, aby si lidé předávali vědomosti a upozorňovali se vzájemně na své chyby. Domníval se, že když lidé získají výchovu, jsou sami šťastni a dokážou učinit šťastnými i ostatní (srov. XENOFÓN 1972: 139).

Na spravedlnost se obracel Sókratés i v průběhu svého soudního procesu. Nežádal však spravedlnost pro sebe, aby byl omilostněn. Dokládá to i Platónem sepsaný dialog, který však zachycuje fiktivní Sókratův rozhovor se zákonem obce. I když se nejedná o reálně zapsaný rozhovor, sepsal zde Platón Sokratův životní postoj. Celým svým životem a prací filosofa vždy stál na straně zákona, cti a spravedlnosti a všechny k tomu nabádal. Proto nemohl zbaběle popřít své celoživotní dílo, aby si zachránil život. Nemohl odmítnout trest, který mu stanovil spravedlivě ustanovený zákon (srov. PLATÓN, *Kritón*: 50c-51c).

Ctnostem se Sókratés věnoval celý svůj filosofický život a za své názory a myšlenky je považován za představitele etického racionalismu. Podle něj všechno jednání lidí závisí na jejich vědění. Potom všechny špatné skutky způsobuje čirá nevědomost nebo omyl. Naopak moudrost je dokonalé vědění, znalost dobra a zla.

²⁶ PLATÓN. *Obrana Sókrata*, s. 111.

Proto je také člověk povinen moudrost dál předávat, ukazovat správnou cestu k vědění ostatním. Zlo nikdo nečiní úmyslně, zlo je důsledkem nevědomosti. Je tedy nutné hledat pravdu a moudrost a pomáhat v tom i ostatním, protože právě tento proces je učením se ctnosti (srov. BLAŽKOVÁ, 2004: 41).

Již tato kapitola naznačila, že se současná pedagogika v mnohém od Sókrata učí. Jeho dialogická metoda je doposud živá a používaná. V této práci budeme v dalších kapitolách řešit Sókratovy následovníky a také dopady a podněty Sókratova učení (především o ctnostech) pro dnešek.

4. Platón

4.1 Život, tvorba a názory

4.1.1 Platónův život - formování filosofa

O Platónovi již byla několikrát řeč v předchozích kapitolách. Nyní se pokusíme stručně nastínit život a především nauku a názory této významné osobnosti dějin filosofie, se zaměřením na jeho myšlenky pedagogické.

Na rozdíl od Sókrata Platón hojně vyrážel na studijní cesty a velkou část svého života prožil mimo rodné město. Na Sicílii se dokonce neúspěšně pokoušel uskutečnit svůj projekt ideálního státního zřízení. Podstata spočívala v předem pečlivě naplánované výuce královského kandidáta, která kromě znalostí politiky, náboženství a kultury obnášela mimo jiné také znalost matematiky. Platónův plán nevyšel, a on se po dalších peripetiích vrátil zpátky do Athén. Můžeme však už zde vidět, jakou důležitost přisuzoval výchově.

Po příjezdu z cest založil Platón v Athénách svou školu, která dostala název Akadémia. Ta se postupem času stala symbolem řecké vzdělanosti a centrem rozvoje především matematiky, na kterou Platón kladl velký důraz. Její zrušení císařem Justiniánem I. roku 529 znamenalo úplný konec antické filosofie. Akadémia však poskytovala především všeobecné vzdělání a jejím cílem bylo připravit své svěřence na politickou dráhu. Mezi žáky Platónovy školy, mimochodem většinou mladé zámožné muže z vysoce postavených rodin, patřili např. Eudémos, Timonidés nebo Kallipos. Asmus uvádí, že mnozí svého vzdělání a znalostí využili ve prospěch svojí politické kariéry a dosáhli jistých úspěchů, mnohdy za cenu toho, že se obrátili proti působení, názorům a celoživotní činnosti svého učitele Platóna. Jako například Kallipos, který uchvátil moc v Syrakusách a stál mimo jiné také za vraždou Platónova královského svěřence Dióna (srov. ASMUS 1986: 179).

Platón, podobně jako jeho učitel Sókratés, propadl kouzlu politického systému své doby. Narodil se v době nejvyššího rozvoje athénské demokracie, vrcholu, který byl však pozvolna i obdobím úpadku a konečného pádu. „*Přijímal otrokářský řád jako cosi přirozeného a věčného.*“²⁷ Přesto postupně viděl spíše nešvary této politiky a všechny athénské politické zmatky a zvraty ho od tohoto systému čím dál tím víc vzdalovaly. Své umělecké nadání a sklony, které se u něj tolik projevovaly v době mládí, dal nakonec do služeb filosofie, a potažmo také politiky a státu. Svými názory a myšlenkami se stavěl do protikladu k materialismu a je považován za představitele idealismu, lépe řečeno dialektického idealismu (srov. ASMUS 1986: 174-176). Velmi lpěl na matematice, jakožto základu všeho hloubání, a ve svém učení hledal hlavní podstatu: jsoucno, bytí a dobro, ctnost. Veškeré jsoucno považoval za matematicky uspořádané.

4. 1. 2 Platónova tvorba – dialogy

Platónova filosofická práce je na svou dobu velmi rozsáhlá, zanechal po sobě asi 34 spisů psaných většinou formou dialogu. Především četnost a množství jeho děl vedlo mnohé badatele v pozdějších dobách k různým disputacím ohledně pravosti a Platónova autorství. Autorství některých bylo zpochybňováno již v antice, dalších v průběhu 19. století (Parmenidés, Sofistés), ovšem dnes tyto dialogy patří neodmyslitelně k jeho odkazu a otázka pravosti Platónova díla je již řešena podstatně méně.

A. Graeser uvádí následující členění Platónových dialogů:

- 1) *Lachés, Charmidés, Prótagoras, Euthyfrón, Lysis, Ústava I, Ión*
- 2) *Obrana Sókrata, Kritó, Gorgias, Menón, Euthydémos, Kratylos, Hippias Větší, Hippias Menší,*
- 3) *Symposion, Faidón, Ústava II-X, Faidros*
- 4) *Theaitétos, Parmenidés, Sofistés, Politikos, Timaios, Kritias, Filébos, Zákony* (srov. GRAESER 2000: 167).

²⁷ CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*, s. 55.

Pro potřeby této práce jsou důležitá hlavně díla *Ústava* a *Zákony*, protože v nich jsou obsaženy Platónovy vlastní názory na vybudování a výchovu ideální společnosti. Rozdíl mezi nimi je chronologický, tedy časový, a to nejen co do vzniku, ale také co do názorového idealismu autora. Dřívější *Ústava* představuje odvážnou utopii, zatímco starší *Zákony* jsou mnohem realističtější (srov. CIPRO, 1984, str. 57).

Forma dialogů je většinou stejná: vystupují zde dva nebo více diskutujících, nejčastěji sám Sókratés s některým z významných či úplně obyčejných občanů Athén. Rozhovor považoval za nejlepší způsob dobrání se pravdy, ovšem jen pokud je metodicky přehledný a kontrolovaný.

4. 1. 2. 1 Výchova a ctnost v *Ústavě*

V dialogu *Ústava* líčí autor prostřednictvím postavy Sókrata svou myšlenku ideálního státu, ve kterém by měli svobodní občané být rozděleni do tří skupin: do první třídy, která by měla být vedena k uměřenosti, zařadil Platón řemeslníky a rolníky, výrobce, lidi. Druhou třídu tvoří bojovníci, válečníci, strážci vychovávaní ke statečnosti a bojovnosti. Nejvyšší skupinu podle Platóna představují vládci, jejichž hlavní ctností je moudrost a rozumnost. Třem společenským vrstvám odpovídají i tři ze čtyř Platónových ctností: moudrost pro vládce, statečnost pro bojovníky a umírněnost pro výrobce. Čtvrtou, hlavní ctností je pro Platóna spravedlnost, která zajišťuje harmonii všech předchozích ctností a zároveň ji samou zajišťuje jejich rovnováha. Neměla by podle něho být ctností pouze jednoho stavu, ale měla by být společná všem, nadřazená celé společnosti.

O spravedlnosti jako ctnosti obce potom hovoříme tehdy, když ctnosti moudrosti, statečnosti a rozvahy (uměřenosti) jsou v rovnováze, mají harmonický vztah charakteristický přirozenou formou nadřizenosti a podřizenosti (srov. GRAESER 2000: 233). Je tak popsána myšlenka, že každý má jiné povolání (v tom nejlepším smyslu slova) a ne každý se hodí ke všemu.

Velkou část textu věnuje autor diskuzi nad ideálním státním zřízením, přičemž jednoznačně subjektivně obhajuje pro něj nejpříjemnější vládu aristokracie, protože je podle něho založená na principu cti. Na rozdíl od kritizované oligarchie, demokracie a tyranie, které jsou podle Platóna založeny na nesvobodě velké části obyvatelstva a velkém rozdílu mezi bohatými a chudými.

V *Ústavě* se Platón v teorii o výchově věnuje především způsobu výchovy a výuky bojovníků a vládců. Docházíme zde prostřednictvím Sókratových dialogů k hlavní myšlence o spravedlnosti, totiž, že je hlavním posláním vládců, a výchova ke spravedlnosti má být nejvyšším posláním učitele, filosofa. Zamýšlí se však také nad tím, jaký vliv na spravedlnost má moc, politické zřízení nebo bohatství. *„Dává pak zákony každá vláda podle svého prospěchu, demokracie demokratické, tyranie tyranské a tak dále; a pak prohlásí, že toto, co jim samým prospívá, jest pro ovládané spravedlivo, a kdo to překročuje, toho trestají, pravice, že jedná protizákonně a nespravedlivě. To tedy jest ta spravedlnost, můj drahý, jež jest po mém soudě ve všech obcích táž, prospěch právě vládnoucí strany; tato však má moc, takže při správném usuzování vychází závěr, že všude totéž jest spravedlivé, totiž prospěch silnějšího.“*²⁸

Při dialogickém rozhovoru mezi Sókratem a jeho společníky (např. Thrasymachos) se odhalují i další Platónovy myšlenky o spravedlivém vedení státu. Uvědomuje si totiž velmi dobře tenkou hranici mezi spravedlivým vládnutím a odměňováním, motivací. *„Proto tedy, děl jsem, dobří nechtějí vládnouti ani pro peníze ani pro čest; neboť nechtějí slouti ani námezdníky, když by zjevně za svůj úřad dostávali mzdu, ani zloději, když by si sami z něho brali. Na druhé straně ani pro čest, neboť nejsou ctižádostivci“*²⁹ Můžeme se dnes už pouze dohadovat, jak by Platón přistupoval k problematice korupce v dnešním smyslu slova, ale z textů lze tušit, že řešil podobné problémy, totiž, aby se na místa vládců, filosofů, králů nedostali lidé, kteří hledají pouze svůj vlastní prospěch. Je jisté, že na první místo kladl rozumnost a vzdělanost, která musí být nutně doprovázena dalšími ctnostmi. Spravedlnost pak viděl jako nejdůležitější ctnost pro vládce obce a státu.

²⁸ PLATÓN. *Ústava*, 338e.

²⁹ PLATÓN. *Ústava*, 345e.

Jednat spravedlivě je v *Ústavě* charakterizováno jako „*uváděti složky v duši ve shodě s přírodou do stavu vzájemné podřízenosti a nadřízenosti, kdežto působiti nespravedlnost to, aby jedna složka vládla druhé nebo byla od ní ovládána proti přírodě.*“³⁰ Dále v rozhovoru přirovnává Sókratés ctnost ke zdraví a kráse a dobrému stavu duše.

V dialogu nalezneme i zajímavé pasáže o tom, co je protipólem spravedlnosti. Autor šel tak daleko, že si nevystačil s pouhým negovaným termínem nespravedlnost. Viděl za opakem spravedlnosti úplný rozklad osobnosti i společnosti. „*Ukazuje se tedy, že má nespravedlnost asi takovou nějakou moc, že kamkoli vnikne, buď do některé obce, buď do národa, do vojska nebo čehokoli jiného předně to činí neschopným, aby se spojilo k nějakému dílu, pro nesvornost a různice, mimo to pak působí, že jest nepřitelem jak samo sobě, tak i všemu opačnému, i spravedlivému.*“³¹

Názory na vedení státu a výchovu, vyřčené Sókratem v *Ústavě*, lze velmi zevrubně shrnout do konstatování: Ve spravedlnosti je hlavní poslání Vládce a výchova ke spravedlnosti je nejvyšším posláním Učitele. Obě „profese“ může nejlépe zastávat filosof. „*Připouštíte se mnou, že jsme ve věci obce a její ústavy vůbec nevyslovili nějaká svá zbožná přání, že však i když je to obtížné, přece je to nějak proveditelné, a to ne jinak, než jak bylo řečeno: stanou-li opravdoví filosofové, ať více či jen jeden, v obci u moci; opovrhnou-li dnešními poctami, protože je začnou považovat za nedůstojné svobodného člověka a bez jakékoli hodnoty; budou-li si nejvíce vážit toho, co je správné, a poct, které mají svůj počátek zde; budou-li mít za nejvyšší a nejdůležitější zásadu spravedlnost a budou-li v jejích službách a v jejím posilování pořádat svou obec?*“³²

V *Ústavě* předložil Platón nejen své učení o ideálním státě, ale mimo jiné také své pojetí výchovy, které uplatňoval také při založení a vedení Akadémie. Tomuto pedagogickému programu se budeme ještě dále věnovat.

³⁰ PLATÓN. *Ústava*, 444d.

³¹ PLATÓN. *Ústava*, 352a.

³² PLATÓN. *Ústava*, 540d.

4. 1. 2. 2 Výchova a ctnost v *Zákonech*

Pravděpodobně posledním Platónovým dialogem, ve kterém navíc poprvé nevystupuje postava Sókrata, jsou *Zákony*. Platón promlouvá ústy náhodných občanů Athén, Sparty a Kréty. Významné místo v tomto díle věnuje své představě výchovy. Zaměřoval se především na výchovu mravní a tělesnou, kterou považoval za základ všeobecného vzdělání tehdejšího člověka. Neopomíjel však ani přípravu prakticko-odbornou, důležitou pro pozdější život studentů. „*Základem výchovy je podle našeho názoru to pěstění, které by co nejspíše dovedlo duši hrajícího si chlapce k lásce k tomu, v čem bude povinen, až dospěje v muže, mít dokonalou znalost dobré té věci.*“³³ Přesto z dialogu vyplývá, že se zaměřoval ve výchově na výchovu k dobru a spravedlnosti. „*Neboť nynější řeč nevychází, jak se podobá, z domnění, že výchova záleží v těchto dovednostech, nýbrž z přesvědčení, že se jím myslí výchova k dobrosti již od dětského věku, která vštěpuje dítěti žádost a touhu, aby se stalo dokonalým občanem umějícím vládnout i dát se ovládat podle spravedlnosti.*“³⁴ Hlavním cílem mu vždy byl dobrý občan, který se podřídí spravedlivé vládě, nebo dobrý vládce, který bude spravedlivě vládnout.

Platón jako první navrhl časový harmonogram výchovy a celoživotního vzdělávání. Zahnuje do něj děti od nejútlejšího věku až po období asi padesáti let věku u stavu vládců. Pro malé děti navrhuje výchovu pod dozorem chův, děti si mají hrát, zpívat a tančit a tím cvičit své tělo i mysl. Platón tím předjímá podobu dnešní předškolní výchovy. Od šesti let se děti měly postupně věnovat výuce muziky a gymnastiky a základům počtů. Od třinácti let se přidává studium literární, od sedmnácti se studenti mají zaměřovat na matematiku a teprve po dvacátém roce Platón navrhuje studium filosofie.

Platónův důraz na výchovu můžeme postřehnout i ve slovech: „*Člověk jest, jak říkáme, tvor krotký, a dostane-li se mu správné výchovy a šťastné přirozenosti, stává se*

³³ PLATÓN. *Zákony*, 45.

³⁴ PLATÓN. *Zákony*, 46.

zpravidla živočichem nejbožštějším a nejkratsím, avšak když se vychovává nedostatečně nebo nedobře, nejdivočejším, co jich země plodí. Z těchto důvodů nesmí zákonodárce dopouštět, aby byla výchova dětí věcí druhořadou a vedlejší...“³⁵ Můžeme v těch slovech vyčíst nejen jeho důraz na výchovu, ale především důraz na výchovu k dobru, ke ctnostem, ke spravedlnosti. Podle Platóna je pak za takovou dobrou výchovu odpovědný zákonodárce a učitel.

4. 2 Výchova ke ctnosti a spravedlnosti

Již z předchozího popisu dvou Platónových dialogů, *Ústava* a *Zákony*, které mají velký význam nejen pro teorii státu, ale i pedagogicko-výchovné koncepce, je patrné, že autorova představa o výchově byla úzce spjata s výchovou občana, případně vládcy. Jeho pedagogické tendence vždy souvisely se státem a naopak a celá jeho filosofie je jakousi pedagogikou. Nejdůležitější místo ve výchově má výchova mravní, která učí člověka znát a konat dobro. Člověk nejprve poznává svět svou vlastní zkušeností a na toto poznání má navázat individuální výchova, vedená formou hry, zábavy a dialogu (srov. ŠTVERÁK 1991: 25).

Naznačili jsme také jeho koncepci veřejné výchovy, včetně rozdělení na předškolní a následnou státní péči v oblasti vzdělávání žáků různého věku a rozumu. Jednoznačný cíl vzdělávání podle Platóna můžeme vidět především ve výchově řádného občana státu. Obsah a rozsah poskytovaného vědění se pak má přizpůsobit právě tomuto cíli, s ohledem na další praktický život studenta. Kladl důraz na širokou znalost matematiky, logiky, múziky i politiky, ale zároveň usiloval o hlubokou reflexi podstaty výchovy. Nechtěl, aby byla čistě samoučelná.

Platónova teorie ctností dodnes slouží jako základní orientace v etice ctností. Rozlišuje tři základní síly (části duše): rozum, vznětlivost a dychtivost.

³⁵ PLATÓN. *Zákony*, 190.

Rozum zaujímá nejvyšší místo, protože je schopen vidět pravé dobro. Má ovládat ostatní smyslové části duše. K tomu je však třeba nejprve dosáhnout ctnosti *moudrosti*, tedy habitu, kterým se rozum přibližuje k pravému dobru.

Vznětlivost rozum vychovává k tomu, aby o pravé dobro usilovala přes všechny obtíže. Pokud se vznětlivost řídí rozumem, stává se ctností *statečnosti*.

Dychtivost zaměřuje libovůli žádosti k pravému dobru a tím se přibližuje k ctnosti *uměřenosti*.

Pokud je uskutečněn tento řád základních sil, člověk se potom stává spravedlivým (srov. ANZENBACHER 1994: 133 - 134).

*„V Platónově teorii základních ctností jde o to, aby rozum, který dosáhl moudrosti, vládl nad agresivně vznětlivou i nad dychtivou stránkou smyslovosti a jednu vedl ke statečnosti, druhou k uměřenosti.“*³⁶

Hovoříme-li o Platónově výchově a vzdělávání, je dobré zmínit také jeho teorii o vědění a myšlení. V dialogu *Theaitétos a Menón* se mimo jiné zabýval tím, co je vlastně vědění samo o sobě. V. F. Asmus se analýzou vědění podle Platóna zabývá ve svém díle *Antická filozofie*: *„Dialog sice nedává odpověď na tuto otázku, ale vyvrací tři její, podle Platóna neudržitelná, řešení: 1. názor, že vědění je smyslovým vnímáním, 2. názor, že vědění je správným míněním, 3. názor, že vědění je správným, smysluplným míněním.“*³⁷

Učení o vědění je bezprostředním stupněm k učení o ctnostech a tedy i spravedlnosti. *„I kdyby se ctnost nevymezovala žádnými dílčími znaky, je podstatně důležitější to, že o ní existuje obecný pojem. Přestože se ctnosti naučit nelze, je možné a je třeba učit se ji znát.“*³⁸

Celou podstatu světa viděl Platón v idejích. Svět idejí je podle něj věčný a skutečný, zatímco pomíjivý hmotný svět je pouze jeho ztělesněním. Ideje jsou i zdrojem poznání. Poznání je vlastně rozpomínáním na svět idejí, v němž kdysi

³⁶ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*, s. 143.

³⁷ ASMUS, V. F. *Antická filozofie*, s. 198.

³⁸ ASMUS, V. F. *Antická filozofie*, s. 200.

přebývala duše. „Protože totiž je celá příroda stejnorodá a duše poznala všechny věci, stačí, když si člověk vzpomene toliko na jednu – což lidé nazývají učením – aby všechny ostatní našel sám, je-li statečný a neúnavný v hledání; neboť hledání a poznávání je vůbec vzpomínání.“³⁹ Tímto rozpomínáním se člověk přibližuje pravdě a výchova má cílevědomě vyvolat tento proces.

Protože je lidská duše (nebo alespoň její část) svou substancí spřízněna se světem idejí, je schopná rozpoznat dobro a zlo, spravedlnost a nespravedlnost. A protože je duše zároveň nesmrtelná a schopná reinkarnace, je zodpovědná za vše, co činí na tomto světě. Je tedy třeba usilovat a dosáhnout toho, aby se stala spravedlivou a nemusela se obávat následků na onom světě (srov. GRAESER 2000: 233). Tento proces je nutné uskutečňovat v celospolečenském kontextu, protože člověk vždy žije a jedná ve společnosti ostatních.

O ctnostech hovořil Platón především v souvislosti se svou teorií o ideálním státě, ale jak jsme si již řekli, u Platóna souvisí stát vždy s výchovou a naopak. Tudíž můžeme vztáhnout jeho ctnosti nejen pro potřeby státu, ale výchovy a vzdělání samotného. Hovoří o čtyřech základních ctnostech: moudrosti, statečnosti, uměřenosti a spravedlnosti. Čtvrtá jmenovaná ctnost je podle Platóna také nejdůležitější a nejzávažnější, zároveň také podmíněná fungováním tří předchozích ctností. Statečnost je určena pouze jednomu stavu – stavu strážců. Jestliže moudrost má vést vládce k tomu, aby směřovali jednotlivé členy společnosti k jejich povinnostem, pak uměřenost má vést všechny členy společnosti k tomu, aby se podřídili tomuto rozdělení, těmto zákonům. Aby bylo dosaženo spravedlnosti, pak každá skupina ve státě musí chápat svůj úkol a nenarušovat chod společnosti. Proto je pro Platóna tak důležitá.

Na základě výše uvedeného lze Platónovu spravedlnost chápat ne jako subjektivní pocit o tom, co je a není spravedlivé, ale jako postoj, který je nutné zachovávat, bez ohledu na náš pocit. Čili otroci (o kterých mimochodem Platón mnoho neuvažuje) nemají v této ctnosti možnost se dožadovat svobody, protože by to podle nich bylo

³⁹ PLATÓN. *Menón*, 81d.

spravedlivé, ale naopak se mají podvolit spravedlivému rozdělení skupin, do kterých patří, a zachovávat tak řád a smysluplnost společnosti.

V dialogu *Menón* Platón rozebírá myšlenku o učitelnosti ctnosti. Předpokladem ctnosti (zdatnosti) je vědění, ovšem neplatí, že každý, kdo získá vědění, bude jednat dobře a stane se spravedlivým. „Avšak v jiných o něco dále kdyby šlo udělat rozum a do člověka jej vložit, praví, že mnohé a veliké mzdy mohli by odměnou brát ti, kteří by to dovedli dělat, a nikdy by z dobrého otce špatný se nezrodil syn, protože poslouchal rozumných slov. Ale učením nelze nikdy dokázat to, špatný by dobrým se stal.“⁴⁰ Nakonec je o ctnosti připuštěno, že ji nelze vyučovat, ale lze se jí naučit, tedy člověk sám může a má usilovat o její naučení. Jako učitelé mají působit ctností občané formou vzoru a nápodoby. Zároveň zde Sókratés říká, že žáků i učitelů (tedy těch, kdo se chtějí stát ctnostnými, a těch, kdo jim mohou sloužit jako vzory) je málo. Učitelem by měl být filosof, tedy ten, kdo stojí na hranici mezi věděním a nevěděním, je dostatečně moudrý a zároveň si je vědom své nedokonalosti.

Člověk je formován učením, a to jak „učením se“, tak i záměrným vyučováním od druhých. Dále osobnost člověka tvoří i jeho přirozenost. Zdatnost však zřejmě není v lidech od přirozenosti, je nutné snažit se o pochopení věcí a dosažení vědění. Nastupuje zde otázka, zda ctnost je znalost, vědění. Následně z dialogu vyplývá, že ctnost je jakési pochopení, rozumovost. Pochopení je tedy předpokladem k tomu, aby člověk byl zdatný, ctnostný (srov. PATOČKA 1992: 211).

„Na jedné straně je zde docela rozumný názor, že bez vědění, pochopení, není areté oním vrcholným, základním lidským dobrem, kterým má být. Na druhé paradox, že tu má být vědění, jež žádný neovládá, jemuž nikdo neučí a jemuž se nikdo nenaučí.“⁴¹

Celou Platónovou tvorbou se line myšlenka, že ve výchově je třeba usilovat o poznání dobra a snažit se pomocí rozumu dosáhnout moudrosti a spravedlnosti, tedy rovnováhy a harmonie všech ctností. Vzdělávání a poznání je pro něj předpokladem k tomu, aby se člověk stal ctnostným a spravedlivým občanem.

⁴⁰ PLATÓN. *Menón*, 96a.

⁴¹ PATOČKA, J. *Platón: přednášky z antické filosofie*, s. 213.

„Můžeme proto i pro člověka směle stanovit, že má-li být laskavý a vlídný k blízkým a známým, musí být svou povahou chtivý moudrosti a chtivý poznání?“⁴²

Podobně jako Sókratés považuje Platón vědění a touhu po něm za předpoklad ctnosti, nebo spíše usilování o dosažení ctnosti. Nevědomost podle něj vede k nespravedlnosti a tedy zlu.

„Když jsme se tedy dohodli, že spravedlnost jest ctnost a moudrost, nespravedlnost však špatnost a nevědomost, řekl jsem: Dobrá, to bychom měli vyřízeno.“⁴³

4. 3 K Platónovu vlivu na následovníky

Po Platónově smrti (asi roku 347 př. Kr.) můžeme hovořit o jeho následovnících a pokračovatelích, jejichž učení bývá nazýváno jako platónismus a později novoplatónismus.

Bezprostřední pokračovatelé z hnutí platóniků se snažili především o překonání skepse a nedůvěry ve schopnost lidského poznání, byli silně ovlivněni pythagorejci a nově také stoicismem. Představiteli jsou např. **Plútarchos z Chairóneie** a **Núménios z Apameie**. Jejich význam nebyl velký, ale přesto ovlivnili křesťanské myslitele a především připravili půdu pro vznik novoplatónismu.

Novoplatónismus se začal rozvíjet v posledních stoletích existence římské říše, tedy v období 3. – 5. stol. n. l. Vzniká spolu s nastupujícím křesťanstvím a řeší také podobné problémy, především rozpad společenských vztahů a postavení lidí v tehdejší římské společnosti. Nejvýznamnějším představitelem je **Plótinos** se svou teorií o božském bytí, principu, které emanuje dál do světa a všech jeho sfér. Jeho filosofie se dotýká především etiky. Božský princip (Jedno) je zároveň dobro a existuje nad světem v nejvyšší sféře. Opakem dobra je potom zlo, nedostatek dobra, jehož příčinou je hmota, nejnižší sféra (tělo). Lidská duše se snaží vymanit z hmotného světa a vrátit se k bohu,

⁴² PLATÓN. *Ústav*, 376b.

⁴³ PLATÓN. *Ústava*, 350d.

přičemž musí projít očistou pomocí ctnosti. Ctnost jako očistný nástroj Plótinos ztotožňuje se samotným intelektem (srov. GRAESER 2000: 62-63).

Již za svého života určil Platón také svého nástupce ve vedení Akadémie, stal se jím jeho žák **Speusippos**, který se však v řadě otázek od Platóna spíše odklání. Asi nejvýznamnějším a nejznámějším Platónovým žákem je **Aristotelés**.

Platónova stanoviska a obsáhlost otázek, kterým se věnoval, se stala nevyčerpatelnou studnicí inspirace jeho následovníkům. „*V tomto smyslu lze souhlasit s přiznaně stranickým vyjádřením A. N. Whiteheada, že západní filozofie není než řada poznámek k Platónovým dialogům.*“⁴⁴

⁴⁴ GRAESER, A. *Řecká filosofie klasického období*, s. 175.

5. Aristotelés

5. 1 Život, dílo a názory

5. 1. 1 Aristotelés badatel, filosof a vychovatel

Aristotelés na rozdíl od Sókrata a Platóna nebyl rodilým Athéňanem, narodil se roku 384 př. Kr. ve Stageiře nedaleko Makedonie. Jeho otec Nikomachos byl lékařem na makedonském dvoře, a tak mladý Aristotelés měl příležitost se nejen blíže seznámit se životem na královském dvoře, ale také se všemi vědami, které se lékařství týkaly. Bystrý a nadaný chlapec odjel z vlastní vůle do Athén, kde vstoupil do Platónovy Akademie. Započala se tak jeho studijní a vědecká dráha, protože setrval v Akademii skoro dvacet let. Za tak dlouhou dobu došlo samozřejmě k silnému názorovému sepejetí nejen s obdivovaným a respektovaným učitelem Platónem, ale také s celou řadou žáků, následovníků Platónovy školy.

Aristotelés se však začal záhy profilovat jako filosof s vlastními, mnohdy rozdílnými názory na svět a život v něm. Tretera uvádí, že vzhledem k rozdílnostem pohledů se musely oba názorové proudy, platónský a aristotelický, dostat nutně do rozporu. (srov. TRETERA 1981: 80) Je možné se proto i domnívat, že se nerozešel s Platónem v dobrém, nejen kvůli neshodám v učení a myšlení, ale také kvůli nesouhlasu s novým vedením Akademie. *„Mnoho zpráv novoplatónského původu nehodnotí pochopitelně jejich vzájemný vztah příliš příznivě. Aristotelovi se obvykle přisuzuje nevděčnost, na niž si prý stěžoval již Platón...“*⁴⁵ V mnoha ohledech však zůstal platonikem a pádný podnět pro odchod z Akademie dala Aristotelovi až Platónova smrt a převzetí vedení školy Speusippem.

Opustil nejen Akademii, ale dočasně i Athény, odešel do Atarneia a posléze na ostrov Lesbos, kde přijal pozvání makedonského krále Filipa, aby se stal vychovatelem jeho syna. Hned na začátku se nám zde nabízí možnost srovnat přístup učitele a žáka

⁴⁵ BERKA, K. *Aristoteles*, s. 11-12.

k výchově, protože také Platón byl nejdříve vychovatelem královského dědice, a nutno říci, že Aristotelés vůbec neusiloval o „platónovskou“ výchovu vládce ideálního státu. Jak uvádí Karel Berka, spokojoval se spíše se všeobecnou výchovou v duchu kulturního dědictví Hellady, což bylo přijatelné i pro krále Filipa (srov. BERKA 1966: 18).

Alexandrovi Makedonskému věnoval Aristotelés spisek *O království*. V něm vyslovil myšlenku, že vladař by se neměl zabývat filosofií kvůli ostatním svým povinnostem, ale měl by zároveň poslouchat rady skutečných filosofů (srov. BERKA 1996: 18). Jako by si Aristotelés chtěl zajistit jakýsi nepatrný vliv na panovníkovo rozhodování. Alexandr však buď tento spisek nečetl, nebo si ho nevzal příliš k srdci.

V Athénách Aristotelés učil v prostorách školy, nazývané podle místa *Lykeion*. Jak uvádí Graeser, přes obecně vžitou představu není ve skutečnosti nic známo o tom, že by toto státní gymnázium založil (srov. GRAESER 2000: 62 - 63). Vyučování v Lykeiu mělo stejně jako v Akadémii dvojí formu: exoterickou (přednášení rétoriky dostupné všem) a esoterickou (dostupné těm, kteří měli určitou přípravu).

Po Alexandrově smrti (roku 323 př. Kr.) se Aristotelés stal nepohodlným. Byl proti němu vyvolán soudní proces, který, stejně jako například u Sokrata, neměl oficiálně kontext politický, ale náboženský. Aristotelés byl obviněn z bezbožnosti. Na rozdíl od Sokrata Aristotelés využil možností a před rozsudkem opustil Athény, aby si zachránil život. Zanedlouho poté, na ostrově Euboiu, kde se chtěl věnovat vědě, umírá.

5. 1. 2 Aristotelova tvorba

Aristotelés po sobě zanechal velmi rozsáhlé dílo, ovšem všech devatenáct spisů se po jeho smrti ztratilo a snahy o jejich rekonstrukci se setkávají s obtížemi. První vlna zájmu o jeho spisy začala už v 1. stol., kdy byl již k dispozici „Corpus Aristotelicum“, tedy „vlastní Aristotelés“, jak ho známe dnes. Jde o 106 spisů, které jsou v podstatě určené k výuce. Pro vnitřní potřebu peripatetické školy je okolo roku 50 př. Kr. sestavil Andronikos Rhodský. Sestavil původní samostatná pojednání a rozdělil je na spisy:

- a) logické: *Kategorie, O vyjadřování, Topiky, O sofistických důkazech, První analytiky, Druhé analytiky,*
- b) přírodovědné: *Fyzika, O nebi, O vzniku a zániku, O duši, O pohybu živočichů, Malé přírodovědné spisy,*
- c) etické: *Etika Nikomachova, Etika Eudémova, Magna Moralia, Politika*
- d) obecně filosofické: *Metafyzika* (srov. GRAESER 2000: 272 - 273).

Aristotelovi se podařilo obsáhnout značnou část veškerého tehdejšího vědění a poznatků o vědě i společnosti. Veškeré jeho učení a teorie, tedy i etika, vychází z kritického zvládnutí myšlenek jeho předchůdců, především Sókrata a Platóna (srov. BLAŽKOVÁ 2004: 46). Těmto znalostem dal Aristotelés ucelený systém a logiku. Řada dnešních věd (a jejich členění) započala právě v Aristotelově bádání, například etika, estetika, logika.

Práce věnované logice a metodologické problematice bývají souborně označovány jako *Organon*, čili nástroj, protože logika je u Aristotela především nástrojem vědeckého i filosofického zkoumání. Organon je částečně úvodem k Aristotelovu učení o bytí, ontologii, filosofii.

Přírodovědné spisy jsou cenné především díky jeho obsáhlým výpiskům, poznámkám a tříbení poznatků, které ovšem měly sloužit především jako podklady pro přednášky v *Lykeiu*. Pro Aristotelovo dílo a celou filosofii je typické střetávání materialistických a idealistických tendencí. Takový rozpor můžeme vidět i v jeho pojednání *O duši*, kde tvrdí, že duši má veškerá živá příroda, tedy i živočichové a rostliny. Duše je v jeho hylémorfickém (nauka o látce a tvaru) pojetí tvarem. Aristotelova duše má tři roviny: vegetativní (schopnost života společnou všem organismům), smyslovou (typická pro duši zvířat) a rozumovou (vlastní pouze člověku). Byl ovšem rovněž silně empiricky zaměřený, nejvíce cenil pozorování, jako jediného skutečného pramenu poznání (srov. PATOČKA 1964: 255).

Filosofie byla pro Aristotela stěžejní disciplínou, pro kterou bylo třeba znát všechny ostatní vědy. Řešil v ní především stvoření a počátek světa, problém vztahu

bytí a dění. V *Metafyzice* (dle překladu A. Kříže, vydání Laichterovo, str. 96 a 99-102) o filosofii mimo jiné říká: „...žádná jiná věda nepojednává obecně o jsoucnu jako jsoucnu, nýbrž každá si z něho vybere určitou část a zkoumá určení, jež jí náleží, jako například vědy matematické.“⁴⁶

Aristotelovy znalosti v oblasti teorie politiky a uspořádání společnosti byly poměrně značné. Při tvorbě svých vlastních tezí o státu a společnosti vycházel nejdříve z poznávání existujících skutečností, a teprve potom formuloval své vlastní úvahy. Asi nejnámější Aristotelovou tezí je označení člověka jako tvora společenského (zoon politikon) nebo také politického. „Z toho je tedy zřejmé, že obec je útvar přirozený a že člověk je bytost přirozeně určená pro život v obci...“⁴⁷

V *Rétorice a Poetice* jsou zkoumány otázky řečnického umění, estetiky, teorie poezie a divadla.

Pro potřeby této práce se jeví jako nejzajímavější prameny *Metafyzika*, *Politika* a především pak *Etika Nikomachova*.

5. 1. 2. 1 *Metafyzika* a *Politika* o výchově, etice a spravedlnosti

Samotný souhrnný název spisů o filosofii (ontologii, jsoucnu) použil až Aristotelův uspořadatel díla Andronikos Rhodský. Jak již bylo řečeno, zabývá se Aristotelés v *Metafyzice* podstatou bytí. Důležitými termíny jsou pro něho látka a tvar (forma), obecné a mnohé, protiklady, substance a pojmy.

Každá věc je podle Aristotela složená z látky a formy, přičemž látka je princip pasivní a forma aktivní, tvořivý. Neboli nestačí pro existenci čehokoli pouze látka, musí získat také formu. Procesem, ve kterém látka nabývá formu, je pohyb. Aristotelés tak mimo jiné přeformuloval Platónovo učení o idejích jakožto tvořivých podstatách bytí. Z teorie idejí se stala teorie přesného myšlenkového postupu (pohybu), který se týká všeho a může sloužit jako důkaz o objektivním a smyslově se projevujícím jsoucnu.

⁴⁶ MAREK, F. a kol. *Filosofická čítanka*, s. 40.

⁴⁷ HALADA, J., GEUSS, A. *Čítanka z dějin filozofie*, s. 65.

Oproti Platónovu dualismu (protikladu bytí a dění) postavil nauku o Genesis, Fysis a Kinesis, kde celý smyslový svět je dokonale smysluplný a vyvážený (srov. PATOČKA 1964: 73, 255). „*A tak je zřejmo, že vůbec není třeba sestrojovati ideu jako vzor (...) ale stačí, když působí plodivý činitel a jest příčinou tvaru v látce.*“⁴⁸

Ve svém učení o bytí a počátku hledá Aristotelés prvního hybatele, pralátku. Tak kromě pojmů látka a forma pracuje ještě s příčinou a účelem. Když bývá nazýván filosofem „zlaté střední cesty“ je to proto, že hledal především účel činů. Tato tendence je velmi důležitá právě i pro jeho učení o ctnostech a etice vůbec, o čemž bude ještě dále řeč.

Někdejší věhlas Athénské říše byl v době Aristotelova působení už v podstatě minulostí, doznávající epochou, historickým faktem. Nicméně Aristotelés byl velkým obdivovatelem této doby, známý je také jeho neskrývaný názor, že celá athénská společnost byla založena na ekonomickém principu. Tedy na základě dobrého fungování hospodářství, které v Athénách fungovalo díky otrokům.

Otroctví považoval Aristotelés za přirozené, jak bylo zvykem v tehdejší době. Jako se má forma k látce, jako se má duše k tělu, má se i pán k otroku (srov. TRETERA 1981: 88). Otroci jsou tedy pro Aristotela nutným zlem, aby společnost ekonomicky prosperovala. Svým střízlivým pohledem na závislost ekonomiky na otrocích se stával později terčem kritiky za nelidskost. Jde však spíše o to, že v otázce otroctví (nesvobody) se Aristotelés projevil spíše jako ekonom než teoretik etiky.

V *Politice* se Aristotelés snaží popsat, co se každý v obci musí naučit, aby byl platným členem. Projevuje se zde, jak je etika podle Aristotela provázána s politikou. Že nejde jen o poznávání a získávání vědomostí, ale o samotné jednání. A to má být podle Aristotela ušlechtilé a spravedlivé, tedy ctnostné.

Stejně jako Platón hledal i Aristotelés ideální stát. Ideální je podle něho takové státní zřízení, které bude v tu chvíli nejpříjemnější. Na rozdíl od Platóna tedy příliš neteoretizuje, hledá spíš pružná a praktická řešení.

⁴⁸ MAREK, F. a kol. *Filosofická čítanka*, s. 44.

Za kritérium určení správné formy vlády pokládá Aristotelés schopnost sloužit společenskému prospěchu. Mezi takové řadí: monarchii, aristokracii a políteiu. Pokud se kritérium prospěšnosti změní od směru ke společnosti směrem k sobě samému a vlastnímu zisku, mohou se tyto formy lehce změnit v zavrženíhodné opaky: tyranii, oligarchii a demokracii.

5. 1. 2. 2 Etika Nikomachova

„Každé umění, každá věda, podobně jako každé jednání a záměrná volba směřují, jak se zdá, k nějakému dobru.“⁴⁹

Etice přiznává Aristotelés velmi významnou úlohu, přestože ji podřazuje politice, jakožto nauce o obci. Věnuje se jí ve svých dílech *Etika Nikomachova*, *Etika Eudémova* a *Magna Moralia*, přičemž první je věnováno jeho synovi a druhé žákovi. Aristotelés poprvé zpracovává etiku uceleně ve svých spisech a stává se tak zakladatelem pozdější evropské etické tradice. Nazírá na člověka nejen z hlediska ekonomického, ale také psychologického a etického.

Nejvyšším dobrem podle Aristotela je blaženost (štěstí) a v *Etice Nikomachově* se mimo jiné vyjadřuje k tomu, co to blaženost je. Začíná tím, že blaho je v dobře vykonaném díle. Přičemž takovým dílem je podle Aristotela dobrý život, činnost, kterou v něm člověk s rozumem, ale i mravností vykonává. „...za výkon člověka klademe jakýsi život, a to skutečnou činnost duše a jednání ve shodě s rozumem, ...“⁵⁰ Blaženost je nejvyšší praktické dobro, nejvyšší cíl, kvůli kterému konáme vše ostatní.

„Dokonalejší pak než účel pro něco jiného nazýváme účel žádaný o sobě, který nikdy není žádán pro něco jiného... Takovým cílem je především blaženost (eudaimonia); té si žádáme vždy pro ni samu a nikdy pro něco jiného, cti však, slasti a rozumu a veškeré přednosti si žádáme sice i pro ně samy – neboť i kdyby z nich jinak

⁴⁹ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, 1094a .

⁵⁰ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, 1098a 10.

*nic nevyplývalo, žádali bychom si jich -, ale také pro blaženost, domnívajíce se, že jimi budeme blaženi. Blaženosti si však nikdo nežádá pro ony, ani vůbec pro něco jiného.*⁵¹

Z *Etiky Nikomachovy* čerpá i J. Barnes: „*Lidé se odlišují od ostatních živočichů tím, že ovládají rozum a sílu mysli. Člověk v sobě obsahuje něco božského – to, co nazýváme intelekt – a náš intelekt vytváří „božské v nás“. Každý z nás je ve skutečnosti rozumný, to je náš svrchovaný a nejlepší prvek. Intelektuální zdatnosti pak jsou nejvyšší ctností a blaženost spočívá především v činnosti v souladu s těmito ctnostmi – blaženost je formou duševní činnosti. Proto každá volba nebo užití materiálního světa (těla, bohatství, přátel nebo čehokoli jiného), které bude podporovat rozjímání o bohu (což je dle našeho intelektu božské v nás), je nejlepším základem. A okolnosti, které, ať už z důvodu nedostatku nebo z důvodu přebytku, nám brání pěstování intelektu, jsou špatné.*“⁵²

Karel Berka uvádí, že Aristotelés se snaží člověka vidět optimisticky, a hlavně mu důvěřuje. U všech lidí předpokládá snahu o dosažení nejvyšší blaženosti, kvůli čemuž každý musí jednat dobře a správně (srov. BERKA 1966: 84). Všeobecný zájem nadřazuje těm vlastním, stejně jako nejdříve existuje obecné, a pak konkrétní. Jeho etika směřuje k dobru, blaženosti, tj. dobrému životu a jednání.

Abychom se vyhnuli přílišným extrémům, které jsou nedobré, je třeba určit nějaký střed, ke kterému je možné ctnost zacílit. Pro Aristotela je to vzor rozumného (moudrého) člověka (srov. BLAŽKOVÁ 2004: 49).

Když Aristotelés uvažuje o tom, co obecně lidé považují za nejvyšší vykonatelné dobro, vyjmenovává „*dobře žít, dobře jednat a dobře se mít*“⁵³ Jako nejvyšší blaženost označuje „činnost rozjímavou“. Je totiž věcí rozumu a rozum je nejhodnotnější v nás. Zření k moudrosti je také nejslastnější (srov. ARISTOTELÉS EN: 1177a).

Aristotelés hledá činnost, která by vedla ke stálé blaženosti. Tu nalézá v ctnostech, protože jsou podstatou blaženosti, její nedílnou součástí. „*Blažený člověk bude mít právě to, co hledáme, ... neboť v jednání a zkoumání bude hledět k tomu, co*

⁵¹ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, 1097a 30.

⁵² BARNES, J. *Aristotle*, s. 79 (vlastní překlad).

⁵³ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachov*, 1095a 15.

jest ctnostné, a osudy, které ho stihnou, ponese co nejkrásněji a vždy a všude přiměřeně jako muž opravdu dobrý a pevný bez hany“⁵⁴

Podle něho je každá ctnost středem mezi dvěma krajnostmi, umírněností a extremismem. Ovšem nejedná se o střed ve významu průměru, ale o vrchol balistické křivky. Protože cílem života v blaženosti je dokonalost a dobro, vybírat střed je nutné vždy spíše směrem k tomu lepšímu. „*Střed je pak mezi dvěma špatnostmi, z nichž jedna spočívá v nadbytku, druhá v nedostatku, a to tak, že ctnost střed nalézá a volí, kdežto špatnosti v citech a v jednáních jednak pravé míry nedosahují anebo ji překračují. Proto je ctnost co do podstaty a pojmu bytí středem, co do přednosti a dobra je vrcholem.*“⁵⁵ To je jeho představa zlaté střední cesty, vždy jednat ctnostně a směřovat k vrcholu. Ctnost prakticky spočívá v tom, že si člověk musí být vědomý svého činu, nelze ho provádět nevědomky. Protože pouze jednání provedené na základě svobodné volby má mravní hodnotu. Čin nemůže být prostředkem, ale vždy konečným cílem. Každé jednání chápe Aristotelés v dualitě účelu a prostředku.

Na výchovu ke ctnostem klade Aristotelés velký důraz. Od přirozenosti máme k etickým ctnostem vlohy, ale je třeba je neustále posilovat výchovou a opakovaným jednáním, aby se staly zvykem (srov. BLAŽKOVÁ 2004: 48).

Tak se podle Aristotela lze ctnostem naučit, lze si je osvojit, podobně jako znalosti, dovednosti, um. „*...ctností však nabýváme po předchozí činnosti, jak tomu jest i u ostatních umění. Neboť máme-li se něčemu naučiti, co máme konati, naučíme se tomu tím, že to konáme...*“⁵⁶ Také štěstí (blaženost) tedy vždy vyplývá z lidské činnosti, nejedná se pouze o stav duše.

Mezi ctnostmi nakonec vyděluje Aristotelés, podobně jako před ním Platón, čtyři nejdůležitější: rozumnost, statečnost, uměřenost (umírněnost) a spravedlnost.

⁵⁴ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, 1100b 15.

⁵⁵ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, 1107a.

⁵⁶ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, 1103a 30.

5. 2 Aristotelova výchova ke ctnosti a spravedlnosti

Aristotelés je považován za vědce, badatele a filosofa, ale neméně průkazná je i jeho úloha vychovatele a teoretika pedagogiky. Na rozdíl od svého učitele Platóna ponechává studentům větší volnost, klade důraz na přirozenost a rozvíjení žakových schopností. Přesto i on žádá především státní výchovu před soukromou. Hlavním motivem je pro něho stabilita státního zřízení, proto by i výchova měla být kontrolovaná státem.

Štverák uvádí, že Aristotelova výchova spočívá na třech základech: na přírodě, návyku a rozumu (srov. ŠTVERÁK 1986: 42). Podobně jako u jeho pohledu na ctnosti se tedy znovu setkáváme s důležitostí návyku. Aristotelés předpokládal, že ctnostem se dá naučit a že se posilují pomocí návyku určité činnosti.

Už Platón nastínil první koncepci veřejné výchovy, včetně rozdělení na předškolní a následnou školní péči státu. Aristotelés také rozdělil období vzdělávání na etapy po sedmi letech. První období sedmi let života má mít výchovu v rukou výlučně rodina. V druhém období po sedmi letech začne hrát velkou úlohu návyk. Aristotelés však doporučoval pěstovat v tomto období gymnastiku. Rozvíjel tedy především návyky tělesné, což podle něho koresponduje s obdobím pohlavního dospívání. Teprve v posledním období se začíná s pěstováním rozumu. Aristotelés se tak stal učitelem celého období scholastiky a podle některých jeho teoretických principů se učilo na evropských vysokých školách až do 18. století.

Ctnosti dělí do dvou skupin, na mravní a rozumové. Většina autorů publikací o filosofii uvádí jeho rozdělení na etické (mravní, charakterové, jako je štědrost, zdrženlivost) a dianoetické (intelektuální – moudrost, rozumnost). První skupina ctností má podřídit nerozumnou část duše (např. vášnivost) vládě rozumu. Druhá skupina ctností se týká poznání a jejich výkon spočívá v rozjímavém nazírání pravdy nebo Boha. Dá se naučit, není vrozená ani zvyková, ale získaná. Existují vždy jen v kladu nebo záporu, protože člověk je může buď mít nebo nemít. Získávají se neustálou

oscilací mezi dvěma protipóly, krajnostmi (srov. ARMSTRONG 2002: 62 nebo srov. BLAŽKOVÁ 2004: 48). Žádná ze ctností tedy není člověku dána od přírody. K jejich získání se musíme sami přičinit učením a zvykem. K tomu nám však mají dopomoci vlohy, které k ctnostnému jednání přirozeně máme. Osvojujeme si je stejně jako například řemeslo nebo hru na hudební nástroj.

Podobně jako v etice, tak i v pedagogice klade Aristotelés velký důraz na vlastní aktivitu člověka. Proto hlavním cílem vzdělávání by měla podle něho být výchova aktivního člověka, který pak dokáže projevit svou znalost dobra svými činy a skutky. Patočka hovoří o Aristotelově činném životě, o uvědomělém budování životního prostoru (srov. PATOČKA 1990: 55).

Etiku chápe Aristotelés jako druh nauky o obci. Podle Platónova chápání ctností (uměřenost, statečnost, spravedlnost, rozumnost) hraje u Aristotela nejdůležitější roli spravedlnost jako uměřená rozumnost a rozumná uměřenost. „*Ve spravedlnosti ctnost jest ukryta všechna. A jest nejvíce dokonalou ctností, protože jest užíváním dokonalé ctnosti, dokonalou jest však proto, že ten, kdo ji má, dovede ctnosti užívat i vůči druhému, a nikoli jen pro sebe.*“⁵⁷ Za téměř stejně důležitou považoval rozumnost, moudrost, především v otázkách mravnosti. Zralý a rozumný člověk totiž dokáže posoudit, co je dobré a co špatné. Jeho rozum je mu vodítkem i mírou a jeho ctnost potom normou. Rozumný a mravně zdatný člověk se nenechá ze správné cesty svést ani slastí, ani utrpením a umí rozlišit mezi skutečným a zdánlivým dobrem. To potom koná pro ně samotné (srov. GRAESER 2000: 332). Aristotelés definuje tuto schopnost jako dispozici volby, která ovšem není člověku dána od přirozenosti, ale vytváří se postupně cvičením a návykem. Praktický rozum a mravnost jsou tedy vzájemně podmíněny. Člověk nemůže být ctnostný bez rozumu, ale také nemůže být rozumný bez etické ctnosti.

Stejně jako Sókratés, i Aristotelés předpokládá nutný vtaň mezi věděním, že je něco dobré a rozhodnutím uskutečnit tento žádoucí cíl. Toho, kdo koná něco, o čem ví, že to

⁵⁷ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, 1129b 30.

není správné, označuje Aristotelés jako člověka slabé vůle, čili člověka nezdrženlivého (srov. GRAESER 2000: 342, 345).

Cílem výchovy podle Aristotela není to, aby člověk věděl, co je ctnost, ale aby se sám rozhodoval eticky jednat. V praktickém životě se každý musí samostatně a konkrétně rozhodnout, jak se zachovat, aby jeho konání vedlo k dobru. Toto rozhodování není jednoduché, vyžaduje rozumné zhodnocení situace, oproštění se od krajností v jednání a snažit se co nejpřesněji určit správnou cestu (střed). Praktická rozumnost nám pomůže zvolit správné prostředky ke správnému účelu.

Aby znalost etiky měla pro člověka nějaký smysl, musí mu být nějak užitečná, nějak mu v životě pomáhat. Dochází potom k závěru, že ctnosti vyjadřují střed mezi nedostatkem a nadbytkem. Ctnost je tedy směřováním do středu mezi dvěma krajnostmi, směřováním k dobru mezi dvěma zly. Každý člověk by měl jít po zlaté střední cestě podle svých osobních schopností a možností (srov. BLAŽKOVÁ. 2004: str. 49).

Spravedlnosti věnoval speciální pozornost v *Etice Nikomachově*, konkrétně Kniha pátá, kapitola Spravedlnost a právo, ze které vychází následující text (srov. ARISTOTELES: 98 – 126). Stejně jako u všech ctností osciluje spravedlnost mezi maximem a minimem možnosti. Je to střed mezi vykonaným dobrem a utrpěným bezprávím. „...*spravedlivé jednání jest středem mezi bezpráví činit a bezpráví snášet, ...jest jakási střednost, nikoli týmž způsobem jak ostatní ctnosti, nýbrž že jejím předmětem jest střed. Nespravedlnost pak se vztahuje ke krajnostem.*“⁵⁸

Aristotelés nejdříve upozornil, že je třeba se věnovat samotnému pojmu spravedlnost, protože může mít v sobě více významů. Navíc upozorňuje na to, že v praxi se mnohem častěji než se spravedlností setká člověk s nespravedlností. Proto se věnoval i výkladu negovaného pojmu. „*Zdá se, že nespravedlivý jest ten, kdo nedbá zákonů, za druhé člověk, který si osobuje více, a konečně ten, kdo nešetří rovnosti, takže spravedlivý bude patrně ten, kdo dbá zákonů a šetří rovnosti.*“⁵⁹

⁵⁸ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, 1133b 30.

⁵⁹ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, 1129b.

Aristotelés v *Etice Nikomachově* pracuje především s celistvostí a částečností pojmů. Proto když píše o spravedlnosti, říká, že „...*tato spravedlnost tedy není částí ctností, nýbrž celou ctností, ani naopak nespravedlnost není částí špatností, nýbrž celou špatností.*“⁶⁰

Spravedlnost podle Aristotela souvisí hodně s politikou, se zákony obce a také s ekonomikou. Proto vysvětluje spravedlnost na příkladu hodnot. „*Výměna materiálního bohatství musí být řízena principem spravedlnosti, který je obecným principem odměňování. Dílčím případem spravedlnosti je rovnost ve vztahu k materiálnímu bohatství a odpovídajícím dílčím případem nespravedlnosti je nerovnost ve vztahu k materiálnímu bohatství.*“⁶¹

Zákony a právní normy jsou součástí pojmu spravedlnost, ne však spravedlností celou. „*(Také ten, kdo nedbá zákonů, jest nespravedlivý. Toto totiž, protizákonnost nebo nerovnost, obsahuje veškeru nespravedlnost a jest společným znakem každé nespravedlnosti.)*“⁶² Spravedlnost je tedy nadřazený pojem, množina obsahující podmnožinu práva a morálky.

Aristotelés považuje za spravedlnost výkon dokonalé ctnosti vůči druhým, čímž se stává spravedlnost ctností výjimečnou, protože je prokazována spíše druhým než sobě. Ctnost všech ctností. „...*spravedlnost jediná z ctností je cizím dobrem, ježto se vztahuje k druhému;*“⁶³ Je to každopádně ctnost, u které si můžeme vybrat mezi tím, vůči komu ji budeme uplatňovat. Rozumný člověk však má vědět, že má zvolit dobro vůči sobě i ostatním. Uvažoval-li Aristotelés o dílčí spravedlnosti, zabředl až do otázek politické ekonomie a rovnosti hodnot, bohatství a rozdělování.

„...*ze spravedlivého jednání povstává člověk spravedlivý a z jednání uměřeného člověk uměřený, kdežto bez toho konání se jistě nikdo nestane ctnostným.*“⁶⁴ Na tomto citátu je dobře patrné, jak spojoval Aristotelés mravnost s činem. Nestačí jenom vědět, co je dobré a mravné, ale musí se dle toho také jednat, praktikovat. A naopak, člověk

⁶⁰ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, 1130a 5.

⁶¹ ASMUS, V. F. *Antická filozofie*, s. 355.

⁶² ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, 1129b 10.

⁶³ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, 1130a 5.

⁶⁴ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, 1105b 10.

ani nemusí nic vědět o ctnostech, ale bude-li se chovat ctnostně, bude ctnostný a mravný.

5. 3 K Aristotelovu vlivu na následovníky

Aristotelés ve svém díle vytvořil jeden z nejtrvalejších filosofických modelů světa jako celku a položil základy a návod k mnoha vědním oborům, ke kterým taktéž vytvořil názvosloví. Dokonce vytvořil nové obory (formální logika, poetika), sám se pokládal za zakladatele fyziky a je za něj dosud pokládán. Stal se tak nutně východiskem všeho dalšího rozvoje, i když tento rozvoj byl z části uskutečněn proti němu (srov. PATOČKA 1964: 165, 171, 207).

Dědicem filosofova odkazu byla škola *Lykeion*, nazývaná také peripatetická škola. Jejimi hlavními představiteli byli **Theofrastos a Eudémos z Rhodu**. Pokračovali většinou bez větších rozporů v práci svého učitele, tzn. bádali, schraňovali důležité poznatky a sepisovali je. Změna nastala až za Theofrastova nástupce ve vedení školy **Stratóna**. Ten považoval za nutné opravovat Aristotelovy práce, přičemž jeho náhled byl čistě materialistický.

Církev v období scholastiky postupně přijala nejen Aristotelův myšlenkový odkaz, ale také například teoreticko-vědecké statě, například o výchově. Ještě dříve než v křesťanském světě se dostalo uznání jeho myšlenek v nekřesťanských oblastech. Jedním z významných aristoteliků je např. **Ibn Síná (Avicenna)**.

Křesťanství a islám, dvě posléze nejpočetnější a také nejautoritativnější náboženství, se musela vyrovnat s předchozími filosofiemi a filosofickými proudy. Tak zatímco epikureismus a skepticismus zcela zavrhla, tak učení Aristotela, a částečně i Platóna, přijala, byť někde s výhradami a svými výklady (srov. LONG 2003: 12 - 13).

Postupně se s Aristotelovými myšlenkami museli vyrovnat všichni filosofové a všechny významné filosofické, ale i náboženské směry. Na miskách vah evropského myšlení byl Aristotelés často jednou nahoře a podruhé zase dole. Svůj postoj například

od opovrzení k jakémusi přijetí změnil např. i **M. Luther** a s ním i celý protestantismus. „*M. Luther se o něm vyjadřuje velmi nevybíravými slovy. Nazývá ho komediantem, podvodníkem, pohanskou bestií a nepřítelem Kristovým a vyzývá všechny teology, aby se vystříhali jeho filosofie, která nanejvýše podporuje hašteření, nepůsobí však blahodárně ani na rozum, ani na city, ani na mravy.*“⁶⁵

Již z tohoto krátkého výčtu různých pohledů, které se navíc postupně měnily od obdivu nebo zavržení až ke znovu objevování a docenění, je jasně vidět, jak důležitým pramenem Aristotelova filosofie byla a doposud stále je. Porovnání různých názorů pozdějších filosofických, náboženských a myšlenkových směrů a jejich představitelů by vydalo jistě na samostatné téma další práce.

⁶⁵ BERKA, K. *Aristoteles*, s. 97.

6. Výchova ke ctnosti ve starém Římě

6. 1 Situace ve Středomoří

Řecko bylo po Sókratovi, Platónovi a Aristotelovi centrem antické filosofie a 4. stol. př. Kr. je obdobím největšího rozmachu starořecké filosofie. Přispívaly k tomu především školy založené Platónem a Aristotelem. Řecké státy velmi spoléhaly na spojení s makedonskou říší Alexandra Velikého. Jenže ta se po jeho smrti rozpadá, a tak také Řecko ztratilo postupně svůj politický a hospodářský vliv.

Politická, ekonomická i společenská krize, která postihla otrokářskou společnost ve 3. stol. př. Kr., způsobila nejen vznik specifických filosofických směrů, ale nakonec také přenos centra filosofie a vzdělanosti z Řecka na Apeninský poloostrov, do Říma.

Řím si vzal od Řeků mnohé, například myšlenku výchovy k obecnému dobrému, víru v právo a spravedlnost a ve stát založený v pravdě. Usilováním o obec spravedlivou převzala římská říše vrcholnou mravní ideu klasické řecké filosofie (srov. PATOČKA 1990: 91).

Mezi specifické filosofické směry té doby patří:

- Epikureismus, který za jediný motiv lidského jednání považoval slast a strast. Slasti vyšší (trvalé) patří duši, ty nižší (pomíjivé) tělu. Člověk se má snažit dosáhnout ideálu duševního klidu a blaženosti rozumným užíváním života.
- Skepticismus, jako názor zpochybňující možnost pravdivého poznání, založený na pochybování, nedůvěřivosti.
- Stoicismus, názor zdůrazňující sebeovládání, vnitřní vyrovnanost, duševní klid. Za cestu, jak dosáhnout blaženosti, je žít v souladu s rozumem a přírodou.

Tyto myšlenky se rozvíjely nejdříve na řeckém území, aby potom našly své významné průkopníky a tvůrce ve starověkém Římě. Toto období se označuje jako hellénismus. Začíná smrtí Alexandra Velikého (323 př. Kr.) a jako konec se běžně označuje vítězství Octaviána nad Markem Antoniem v bitvě u Aktia v roce 31 př. Kr. (srov. LONG 2003: 15).

Na počátku 4. stol. př. Kr. se z původní městské republiky Říma stává významná středomořská velmoc. Po punských válkách došlo k ovládnutí celého Středomoří, a tím pádem i Řecka, Římem. Z rozvíjejícího se městského státu se stalo impérium, ekonomicky dobře prosperující a obchodující s celým známým světem. Sjednocení Itálie a ekonomický vzestup byly vykoupeny prací otroků. Římská říše převzala po Řecku nejen žezlo ekonomické velmoci, ale také centra vzdělanosti a pokroku. Důležitým znakem hellénistické epochy bylo střetávání řecké kultury s jinými způsoby myšlení, vzájemné ovlivňování ze strany východních starověkých národů a orientální kultury a částečné přejímání jejich způsobů v každodenním životě.

6. 2 Stát, škola a rodina ve starém Římě v období republiky a císařství

Forma vlády se ve starověkém Římě proměnila postupně od království na republiku a nakonec císařství. Během tohoto procesu došlo k neobyčejnému rozmachu moci římského státu a společnost se postupně rozdělila na vrstvu patricijů (movitých občanů), plebejců (porobených občanů) a bezprávných otroků. Období hellénismu zachycuje Řím na vrcholu období republiky, přes její postupnou krizi vedoucí k nastolení císařství.

Římská republika se vyvíjela několik staletí a je proto těžké ji charakterizovat, bývá popisována jako kombinace původní monarchie s vládou aristokracie (římský senát) a prvky demokracie (lidové shromáždění). Výkonnou moc měli v rukou volení konzulové, velkou politickou autoritu a později i zákonodárnou moc uplatňovali aristokraté ze senátu, a nakonec lidové shromáždění s výkonem moci soudní, ale také zákonodárné.

Prvním císařem říše římské se stal Caesarův adoptivní syn Octavián Augustus. Císařství znamenalo poměrně despoticke uchopení moci v říši do rukou jednoho „zbožštělého“ vládce. Přesto zůstaly některé republikánské instituce zachovány (senát), i když silně ovládané vladařem. Svou moc opíral císař samozřejmě o vojsko, jehož byl

hlavním velitelem. Zároveň však bylo jeho povinností podporovat a pečovat o kulturní rozvoj země (srov. SVOBODA 1973: 538).

Pokud srovnáme výchovu v Řecku a Římě, tak Řecko mělo na zřeteli především dobro, ctnosti a krásu (*kalokagathia*). Římané zdůrazňovali spíš užitek výchovy, dávali přednost praktickým disciplínám, jako jsou řečnictví a právo. Produktem jejich výchovy měl být vzdělanec odpovědný za svůj úřad ve veřejné správě státu.

Římská výchova byla zaměřena především na praktičnost a užitečnost, byla střízlivá a velmi racionální. Důraz byl kladen na výchovu poslušného občana, byla dodržována přísná kázeň a řád. Pozitivní vlastnosti jako statečnost a občanská zdatnost, kterých tak mělo být a bylo dosahováno, však nebyly dostatečně kultivovány a nabývaly někdy až odpuzující povahy. Tuto drsnou římskou kulturu zjemnila časem až nová římská filosofie, zejména stoická etika (srov. KUČERA, ŠTVERÁK 1999: 48).

V počátcích římské republiky je první školou domov, kde otec učí děti tělesným obratnostem a matka čtení, psaní, počítání a zpěvu. Rodinná výchova je ještě pozůstatkem z římské doby rodové a královské. Hlavním cílem v následujícím období republiky byla stabilita, vlastenectví a oddanost státu. Ta se projevovala především memorováním římských zákonů. Takové praktiky byly zároveň základem pro naplnění pojmu *virtus*, který Římané chápali jako ctnost, statečnost, mužnost. První římské školy byly soukromé a vyučovali v nich například propuštění otroci a vojáci. Byl pro ně charakteristický učební dril (memorování zákonů) a vysoká kázeň (téměř vojenská). Byl kladen důraz na tělesnou zdatnost a disciplínu. Nutno podotknout, že na rozdíl od výchovných myšlenek řeckých průkopníků pedagogiky usilovali Římané především o poslušnost a oddanost u svých žáků, na úkor vlastního charakteru žáka a rozvoje jeho osobnosti.

Ke změně došlo od 3. století př. Kr., kdy se projevil vliv řecké kultury a římský výchovný systém se začal hellénizovat. Řekové se v Římě uplatňovali i jako vychovatelé a učitelé a význam se přesunul vedle tělesné výchovy také na řečnické umění (srov. KUČERA, ŠTVERÁK 1999: 50).

Doba císařská zachovává v podstatě dosavadní školský systém. Vychovává své občany v dobré úředníky na školách gramatických a rétorských. Gramatické školy byly rozděleny na latinské a řecké a vyučovala se v nich matematika a literatura. Rétorské školy měly za úkol vychovat ze svých žáků zkušené řečníky, přičemž se nehledělo příliš na obsah, ale na formu.

V období císařství (roku 425) byly římské školy zestátněny, učitelé ustavováni státem a placeni ze státní pokladny. Vznikaly školy odborné (lékařské, právnické), ze kterých se postupně staly univerzity. Na pedagogiku antického Říma významně zapůsobili například státník Cicero, stoik Seneca nebo pedagog a skvělý teoretik rétoriky Quintilianus. Proto jim a jejich názorům na výchovu a ctnosti bude v následujících kapitolách věnována pozornost.

6. 3 Cicero

Marcus Tullius Cicero (106 – 43 př. Kr.) byl především respektovaným a uznávaným státníkem. Byl však ve své době považován také za řečníka bez konkurence a spisovatele, a zanechal svůj odkaz i filosofii, etice a výchově. Vzdělání získal na školách v Řecku i Římě.

Jeho politická kariéra byla velmi slibná, ovšem prošla si několika sestupy a pády. Pocházel ze stavu tzv. jezdců, popularitu si získal především jako obhájce u soudů, působil také jako konzul. Odhalil Catilinovo spiknutí proti demokracii. Pak byl ovšem z politických důvodů poslán do vyhnanství. Po roce mu byl umožněn návrat do Říma, kde právě vládl diktátor Caesar, proto už se Cicero nevrátil k aktivní politice a raději se věnoval výuce a filosofii. V tomto období života také začal se sepisováním svých spisů. Po Caesarově smrti mezi sebou soupeřili Antonius a Octaviánus a Cicero veřejně vystupoval proti Antoniovi a zastával myšlenky republiky. Dostal se proto do nemilosti a roku 43 př. Kr. byl zavražděn.

Jako filosof se Cicero podílel na překladu filosofických děl z řečtiny do latiny. Stal se tak výrazným popularizátorem řecké filosofie a uskutečnil tak syntézu řeckého a římského myšlení (srov. CIPRO 2002: 75).

6. 3. 1 Dílo

Sepisováním knih se začal Cicero zabývat až ke konci svého života, po odchodu z aktivního politického života. Většina jeho děl má podobu dialogů, tedy rozhovorů mezi dvěma účastníky diskuze.

Je autorem spisů politicko-filosofických *O státě*, *O zákonech*, které jsou silně ovlivněny Platónovým učením. Mezi jeho nejznámější spisy bývá zařazováno dílo *O nejvyšším dobru*. Věnuje se zde právě svojí praktické filosofii a řeší otázky blaženosti, ideálu a duševního klidu.

Ve filosoficko-etickém spise *Tuskulské hovory* vystupuje učitel a žák, kteří spolu během pěti dnů vedou rozmluvy o filosofii. Pět knih se postupně zabývá konkrétně tématy: smrt, snášení bolesti, zmírňování útrap, ostatní hnutí mysli a konečně významem ctností pro blažený život.

Filosofické dílo *O povinnostech* věnoval Cicero svému synovi a zabývá se zde etikou a mravností, pojmem povinnost a nejvyšší dobro. Rozlišuje mezi tím, co je mravné a užitečné, jednání čestné má být podle něj zároveň prospěšné. Z celého spisu tak vyzařuje praktický římský duch, ale také hledání zdravého úsudku a ušlechtilosti charakteru.

Poslední dva jmenované spisy budou také nejdůležitější oporou pro následující text o Ciceronových myšlenkách o etice, ctnostech a spravedlnosti.

6. 3. 1. 1 *O povinnostech* – ctnosti, spravedlnost

Filosofický spis *O povinnostech* píše Cicero svému synu Markovi a jde vlastně o učebnici uměřené mravnosti. Měl by posilovat víru člověka ve vlastní rozum a přirozený mravní cit (srov. KUČERA, ŠTVERÁK 1999: 50). V jeho třech knihách (částech) se postupně věnuje nejdříve pojmům povinnost, nejvyšší dobro, blaženost, ctnosti, čestnost a prospěšnost. „*Při stanovení pojmu povinnost jde o dvě základní otázky: jednak o určení nejvyššího dobra, jednak o pravidla, jimiž by se mohla po všech stránkách řídit naše životní praxe.*“⁶⁶

Povinností podle Cicerona je vždy dbát ctností a chovat se podle nich. Zcela v duchu římského praktického vzoru vidí ve ctnostech návod na život, ne jen teorii o tom, co je to moudrost, statečnost, uměřenost a spravedlnost, ale konkrétní povinnost tyto termíny uvést v praxi, v život. „*Ze tří ostatních má největší praktický význam ta ctnost, na níž se zakládá lidská družnost a společenství života. Ta se pak projevuje dvojím způsobem: jako spravedlnost, [...] a s ní spojená dobročinnost, kterou lze také jinak nazývat dobrotivostí nebo štedrostí.*“⁶⁷

Cicero hovoří o povinnostech úředníků, soukromých občanů a cizinců. Přičemž úředníkům dává za úkol především dbát o svůj svěřený úřad a zachovávat zákony, občanům ukládá žít spravedlivě se svými spoluobčany a cizincům vymezuje pouze odvádět práci, kterou mají na cizím území vykonat a nevměšovat se do záležitostí cizí obce (srov. CICERO 1970: 73-74).

Spravedlnosti se věnoval především v první knize tohoto spisu a považuje ji, podobně jako filosofové před ním, od kterých převzal čtyři základní ctnosti, za nejdůležitější, protože předurčuje, obsahuje a spoluvytváří tři zbývající. Podobně jako Aristotelés spojuje spravedlnost nejen s osobním životem, ale také se životem obce, společenství. „*Je totiž třeba přihlížet k těm základním zásadám spravedlnosti, které jsem stanovil na začátku: za první, abychom nikomu neškodili, a za druhé, abychom*

⁶⁶ CICERO, M. T. *O povinnostech*, s. 28.

⁶⁷ CICERO, M. T. *O povinnostech*, s. 33.

dbali obecného prospěchu.“⁶⁸ Spravedlnost je podle Cicerona důležitá také pro důvěru mezi lidmi a pro právo v obci, pro obyčejné občany.

Římská praxe vyžadovala především aktivitu ze strany člověka samotného, proto také Cicero požaduje ctnostné jednání, které však musí být dobrovolné, nevynucené, ale vnitřně chtěné. „...*neboť i správné jednání je vskutku spravedlivé jen tehdy, jestliže je dobrovolné.*“⁶⁹

Kromě povinností dbát ctností a chovat se podle nich, kladl Cicero důraz také na zdravý rozum a především na přirozenost a zákon přírody. „*A totéž žádá ještě mnohem naléhavěji rozum přírody, jenž jest zákonem lidským i božským.*“⁷⁰ Každý řádný člověk má usilovat o prospěšnost, ale nejen pro okolí, ale i pro sebe a své blízké. Proto nerozlučně spojoval prospěšnost s čestností, ta nedá člověku myslet jen na sebe a naopak. „*Když lidé oddělují prospěšnost od čestnosti, obracejí naruby základní zákony přírody.*“⁷¹

V knize *O povinnostech* zaznívají i jiné Ciceronovy myšlenky. Například jeho názor na nedotknutelnost soukromého vlastnictví. Důraz na společenství, oddanost obci a státu. Netají se ani svými názory na římské císařství a dovolává se časů republiky, jak můžeme číst na začátku druhé knihy (srov. CICERO 1970: 89).

6. 3. 1. 2 Tuskulské hovory o ctnostech a spravedlnosti

V *Tuskulských hovorech*, dialozích mezi učitelem a posluchačem, rozvádí Cicero zákon přírody jako přirozenosti, když říká: „*A každé z nich (zvířat – pozn. autora) se drží svého určení a zůstává věrné zákonu přírody, protože nemůže přejít ke způsobu života, jímž žije jiný tvor.*“⁷² Dokonalý rozum, dokonalá duše, která si uvědomuje své

⁶⁸ CICERO, M. T. *O povinnostech*, s. 37.

⁶⁹ CICERO, M. T. *O povinnostech*, s. 36.

⁷⁰ CICERO, M. T. *O povinnostech*, s. 33.

⁷¹ CICERO, M. T. *O povinnostech*, s. 165.

⁷² CICERO, M. T. *Tuskulské hovory*, s. 220.

místo na světě, je totéž co ctnost. Člověk (ale i jiný tvor) má být tedy spokojený se svým stavem, a bude i blažený, protože tím bude ctnostný.

Celá kniha pojednává o filosofii, lépe řečeno o filosofii etiky, ale vyzařuje z ní ryzí římská praktičnost. Projevuje se to například i volbou témat k rozhovoru: smrt, stáří, bolest... Cicero se zde věnuje také ctnostem: „...*takže je-li pouze to dobré, co je čestné, vyplývá z toho, že blažený život se zjednává ctností, a stejně tak je-li blažený život založen na ctnosti, není dobrem nic kromě ctnosti.*“⁷³

Poznámky o ctnostech, blaženosti a spravedlnosti jsou především obsahem kapitoly páté nadepsané *Ctnost sama stačí k blaženému životu*. I zde platí, že Cicero nepřináší nějaké výrazně nové vlastní myšlenky a názory, ale doplňuje řecké vzory. Například Epikúra: „*Tvrdí, že nikdo nemůže žít příjemně, jestliže nežije i čestně, moudře a spravedlivě.*“⁷⁴ Toto rčení by sice Cicero sám přijal, kdyby ovšem Epikúros nevztahoval čestnost, moudrost a spravedlnost na rozkoš.

Blaženost srovnává Cicero se štěstím a zabývá se tím, zda dodržováním ctností, praktikováním mravného a čestného života, mu bude štěstí stále nakloněno. Pohrává si s myšlenkou, prostřednictvím dialogu učitele a žáka, že ctnost sama o sobě může učinit život blaženým, ne však dokonale šťastným. Protože obyčejný člověk nikdy nedosahuje dokonalé blaženosti, ale je někde uprostřed. Blaženost by se však neměla opírat o pomíjivé věci, například štěstí, měla by být na takových věcech nezávislá. „*Je snad možné pochybovat o tom, že mezi věci, které činí život blaženým, nelze řadit nic, co je možné ztratit? Neboť nesmí vyschnout, nesmí vyhasnout, nesmí se zhroutit nic z toho, na čem blažený život spočívá. Vždyť kdo se bude bát, že něco z toho ztratí, nebude moci být blažený.*“⁷⁵ Proto varuje před nestálostí štěstí, rozkoše, bohatství, slávy.

⁷³ CICERO, M. T. *Tuskulské hovory*, s. 212.

⁷⁴ CICERO, M. T. *Tuskulské hovory*, s. 215.

⁷⁵ CICERO, M. T. *Tuskulské hovory*, s. 221.

6. 3. 2 Ciceronova koncepce etiky, ctnosti, spravedlnost

V Ciceronových myšlenkách je patrná eklektická tendence, tedy vybírání mezi mnoha filosofickými tendencemi. Upozorňoval na problematiku různých teoretických filosofických otázek, především o podstatě bytí a poznání. Podrobně se proto zaměřil na otázky etiky a náboženství, ve kterých viděl nějaký užitečný přínos. Upřednostňování praxe před teoretickým moralisováním nejen v etice je typické pro stoicismus (srov. LONG. 2003: 153).

Jeho postoje se v mnohém blíží křesťanskému učení. Jaroslav Ludvíkovský ve své předmluvě ke knize *O povinnostech* píše: „*Pozorný čtenář knihy O povinnostech zjistí na mnoha místech odlišnosti těchto dvou mravních názorů, ale zároveň si také uvědomí, jak jsou si stoická etika a etika křesťanská přes to vše blízké svou všelidskou povahou, svou úctou ke člověku a jeho duchovnímu životu.*“⁷⁶

Své myšlenky o etice přebíral od řeckých filosofů a usiloval v ní především o dosažení dokonalosti prostřednictvím ctností. Stoická etika mu byla nejbližší. Stoikové tvrdili, že základní podmínkou pro eudaimonii, štěstí či blaho je ctnost a dokonce, že dokonalá absolutní ctnost sama stačí k tomu, aby bylo člověku blaze (srov. LONG. 2003: 153). Přesto hledá ještě praktičtější etický přínos a důraz klade na životní praxi. Ludvíkovský v předmluvě knihy *O povinnostech* píše: „*Jestliže tedy stoikové žádají na člověku, aby žil ve shodě s přírodou, neznamena to nic jiného, než aby žil podle zásad rozumu, v němž spočívá pravá přirozenost člověka, jeho božská přirozenost.*“⁷⁷ Podle stoiků však opravdu ctnostně dokázal žít jen veliký filosof, mudrc. Proto Cicero hledá ctnost někde uprostřed mezi jednáním absolutně správným a nesprávným.

Již bylo řečeno, že filosofii ovlivnil Cicero nejvíce svými překlady z řečtiny do latiny. Přitom totiž vytvořil vlastní názvosloví, které mnohdy sice bylo zavádějící, ale přesto se udrželo, mnohdy až dodnes. Cicero je autorem pojmů *humanus a humanitas*, které hrají pro etiku i otázku ctností velkou roli. Překládáme je jako lidství, lidský

⁷⁶ CICERO, M. T. *O povinnostech*, s. 21.

⁷⁷ CICERO, M. T. *O povinnostech*, s. 16.

a případně mravně ušlechtilý. Odpovídají především stoické představě etiky, která žádá rovnost všech lidí bez rozdílů národností a ras. *Humanitas* požaduje, aby každý jednotlivec sám aktivně (v praktickém životě) rozvíjel spravedlnost a lásku k lidem. Cicero požaduje pospolitost celého lidského rodu, kdy „...*musí být podle téže přirozenosti prospěch všech lidí věcí společnou.*“⁷⁸ Přirozený zákon nám totiž zakazuje, abychom si jako lidé vzájemně ubližovali. Nelze tedy mít k ostatním lidem jiný vztah, než jaký vztah mají členové jedné rodiny (srov. CIPRO 2002: 75).

Výčet ctností Cicero převzal od Platóna a uznával čtyři základní: moudrost, statečnost, uměřenost a spravedlnost, přičemž ctnost všech ctností pro něj také byla spravedlnost. Podle něj spočívá v tom, že každá část duše koná to, co jí náleží. Tento přístup je pro Cicerona typický, vychází ze známých myšlenek, ale uzpůsobuje je římskému praktickému životu. Hledá konkrétní životní praxi.

Cicero podle Longa předpokládá, že všichni lidé si tvoří základní hodnotové pojmy. Mají od přírody předpoklady k tomu si je vytvořit, ale jejich znalost automaticky nezakládá vědění o tom, co je dobré, tedy ctnost. Nejprve musí člověk uvážit a pochopit, co potřebuje k tomu, aby jednal správně stále a ve všech oblastech jednání. Podmínkou pro to je systematickosti, případnost, důslednost a soulad (srov. LONG 2003: 247).

Long dále v díle *Hellénistická filosofie* podrobně rozebírá stoickou etiku, kterou vyznával Cicero, a uvádí, že ctnosti jsou pro stoiky něco jako vědění nebo umění. Výše uvedené čtyři základní se dále dělí: „*Například spravedlnost zahrnuje zbožnost, řádnost, smysl pro rovnost a slušnost.*“⁷⁹ Cicero popisuje vědění o dobru tak, že mysl prostřednictvím rozumového srovnávání vystoupí nad věci, které jsou ve shodě s přírodou. Dobro samo pak poznáváme pro ně samo, ne na základě porovnání s jinými věcmi. Stejně jako med vnímáme sladký kvůli jeho vlastní chuti a ne po porovnání s jiným jídlem (srov. LONG 2003: 244).

Tím je popsána Ciceronova etika, nauka o ctnostech. Je především praktická, to znamená, že ctnostný (spravedlivý) člověk se má chovat tak, jak mu říká rozum

⁷⁸ CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*, s. 82.

⁷⁹ LONG, A. A. *Hellénistická filosofie*, s. 244.

i příroda, že se má chovat ctnostný člověk a tím sám dojde blaženosti, radosti, dobra. Před neexistující spravedlností obecnou dává přednost spravedlnosti občanské. „*Základem spravedlnosti je věrnost, to je stálost a opravdovost v slibech a úmluvách...že se má stát to, co bylo řečeno.*“⁸⁰ Jeho pojem *humanitas* znamená porozumění tomu, co je lidské a spravedlivé, přijetí tohoto vědomí a především jeho praktikování. Jednotlivec má aktivně rozvíjet spravedlnost a lásku k lidem, jako nepsaná pravidla společenského soužití. To vše s ohledem na dosažení blaženosti, kterou má ctnostné chování člověku přinést.

6. 4 Seneca

„Skutečný filosof je vychovatelem lidstva“⁸¹

Známý římský stoik, řečník, úspěšný právník a podnikatel Lucius Annaeus Seneca (asi 4 př. Kr. – 65) sám sebe viděl nejvíce jako učitele a rádce. Dostalo se mu všestranného přírodovědného, právníckého a filosofického vzdělání. I on započal, podobně jako Cicero, velmi slibnou kariéru u soudu. Postupně si získal čím dál tím větší autoritu, především u císařského dvora, a stal se nejbohatším Římanem své doby (přestože o hromadění hmotných statků nikdy nechtěl usilovat).

Během svého života zažil vládu čtyř císařů: Tiberia, Caliguly, Claudia a Nerona. Že to byla doba velmi hektická, vrtkavá a nestálá dosvědčuje mimo jiné i Senekův životní osud. Manželka císaře Claudia proti němu dokonce zosnovala podvod, když ho nařkla z cizoložství a zajistila mu tak osmileté vyhnanství na Korsice. Po návratu do Říma ovlivnil císařský dvůr jeho život ještě víc. Čtvrtá císařova manželka mu svěřila výchovu jejich syna Nerona, příštího císaře. Seneca rád přijal, protože doufal, že mravní výchovou a ctnostným příkladem jako učitel vštípní budoucímu vládcovi zásady humanity. Od role vychovatele přešel postupně k roli rádce, a přestože získal velkou moc

⁸⁰ CICERO, M. T. *O povinnostech*, s. 34.

⁸¹ SENECA, L. A. *Listy Luciliovi*, 89,13.

a autoritu ve státě, včetně jisté vděčnosti svého svěřence, posléze byl na základě křivého nařčení dohnán Neronem k sebevraždě. Cipro uvádí, že špatná zkušenost s výchovou malého Nerona zřejmě přispěla k Senekovu přesvědčení, že hlavním cílem výchovy musí být ctnost (virtus) a život člověka ve shodě s rozumem, protože jinak je veškeré vzdělání zbytečné, možná dokonce škodlivé (srov. CIPRO 2002: 90).

6. 4. 1 Dílo

Jako autor se Seneca jeví jako poměrně plodný. Je autorem spisů přírodovědných, geograficko-etnografických, historických, filosofických, ale také několika dramát a básní. Což mimo jiné svědčí i o šíři jeho zájmů. Většina děl je napsána formou dialogů, nebo domnělých dialogů (pozice pisatele a pozice posluchače).

Nejvíce ho proslavily jeho spisy filosofické, zaměřené na praktickou filosofii. Seneca je předním představitelem římského stoicismu. Se stoiky zastával především názor o potřebnosti praktické etiky pro život. Ta má podle něho směřovat k duševnímu klidu (ataraxiá), kterého má člověk dosáhnout morálním životem. Jako stoik byl zastáncem rovnosti všech lidí, dokonce i zločinců nebo otroků.

Je autorem děl např. *O duševním klidu*, *O prozřetelnosti*, *O dobrodiních (dobročinnosti)*, *O mírnosti*. Za jeho nejlepší dílo bývají považovány *Listy Luciliovi*, kde ve 124 dopisech rozdělených do 20 knih vysvětluje svému příteli (a zároveň čtenářům) své morální a etické zásady. V těchto listech více než v jakémkoliv jiném díle šlo Senekovi o to, získat čtenáře na svou stranu a přesvědčit ho svým vlastním příkladem a zkušeností o důležitosti morálky v tehdejší mravní úpadku doby. Psal je na sklonku života, lze je tedy považovat za jakousi filosofickou, etickou a pedagogickou závěť (srov. CIPRO 2002: 91). *Listy Luciliovi* poslouží především pro vystižení jeho filosoficko-etických zásad, myšlenek o ctnosti a hodnotách.

6. 4. 2 Senekova filosofie a etika

Senekova filosofie je velmi jednotná, zastává jediný filosofický názor – stoicismus. Ve svém díle vždy jasně naznačí ne jaký je jeho osobní názor, ale jak se k problematice staví stoikové: „*Podle našich stoických filosofů jsou některá dobra prvořadá, jako radost, mír, blaho vlasti, některá druhořadá, objevující se v neštěstí, jako snášení útrap a duševní vyrovnanost v těžké nemoci. [...] Jsou ještě třetí dobra, jako důstojná chůze, klidná a poctivá tvář a držení těla vhodné pro rozvážného muže.*“⁸²

Celá Senekova filosofie je zaměřena na etiku a otázku, jak správně žít. Srovnává úděl filosofa s údělem učitele, který má vést ostatní po cestě etické ctnosti. Mudrce označuje za učitele lidstva. Filosofie má mít vždy na zřeteli užitek pro praktický život a celá výchova je pro něho především vštěpování etických zásad (srov. CIPRO 2002: 87). Svou filosofii tak mířil na otázku, jak zdokonalovat sebe a druhé, což je vlastně pedagogický problém.

Seneca uvádí jako předstupu k mravnímu vědění pozorování a vzájemné porovnávání opakujících se činů. Podle Seneky totiž nejsou ctnosti a pojem dobra vrozené. Pozorováním dobrých činů, které obdivujeme, dospíváme k prvnímu pojmu dobra a ctnosti. Ctnost je potom dovedena k dokonalosti, když je člověk „*při každém činu sám se sebou ve shodě, dobrý ne již na základě rozhodování, nýbrž pod vedením svého návyku takový, že nejenže může jednat správně, ale že ani nemůže jednat jinak než správně*“⁸³ (srov. LONG 2003: 245).

Protože si podle Seneky mravní zásady utváříme pozorováním, je třeba se vyhnout přílišné relativitě, způsobené odlišnými zkušenostmi. Stoikové proto přišli s postavou mudrce, která je ideálem ctnosti a podrobně popsali jeho vlastnosti. Šlo o naprostý ideál, ke kterému bychom se měli snažit přiblížit. K tomu nám má pomoci sebevzdělávání.

Jako stoik se velmi silně držel zásady rovnosti a spravedlnosti pro všechny. Je znám dokonce prosazováním rovnosti i otrokům. „*Vždyť co je to římský jezdec nebo*

⁸² SENECA, L. A. *Další listy Lucilioví*, s. 105.

⁸³ LONG, A. A. *Hellénistická filosofie*, s. 246.

propuštěnec nebo otrok? Jména, jimž dala život ctižádostivost nebo bezprávi.“⁸⁴ Každý člověk má právo na své sebeurčení ve společnosti, může se vždycky chovat mravně, ať už se narodí jako patricij nebo otrok. „*Je tedy rovnost mezi ctnostmi, mezi díly ctnosti i mezi všemi lidmi, kteří jsou jimi obdařeni.*“⁸⁵ Řád světa praví, že příroda je ke všem rovnocenná, tudíž si jsou všichni lidé podle řádu přirozenosti rovni.

V souvislosti se svým názorem na chování k otrokům upozorňuje na nebezpečí skrytého otroctví všech ostatních. Ti, kteří jsou sice navenek svobodní, mohou být docela dobře otroky sami sobě: „*Jmenuj mi toho, kdo jím není! Jeden otročí vášni, jiný lakotě, jiný ctižádosti, všichni naději, všichni strachu.*“⁸⁶

Středobodem jeho učení se stala praktická etika, která kromě návaznosti na antické ctnosti prozíravost (rozumnost), neohroženost (statečnost), stálost a spravedlnost, přináší nový pojem do praktického života římských občanů: povinnost. Chápe ji jako závazek občana vůči občanskému kolektivu a státu a jeho společenské aktivitě a prospěšnosti.

V *Listech Lucilioví* se také opakuje myšlenka o vzájemném působení učitele a žáka a osobního příkladu. Tak jako je prospěšný učitel žákovi, je prospěšný i žák učiteli (srov. CIPRO 2002: 92). Tehdejší mravní úpadek společnosti (zrady, vraždy, spiknutí) vedl na druhou stranu Seneku ke znovuobnovení individualismu v etice. „*...jediným dobrem je to, co je příčinou a oporou blaženého života, důvěřovat sám sobě.*“⁸⁷ Východiskem z této situace má být člověku jeho vlastní chování, které může ovlivnit bez ohledu na dané podmínky.

Zdůrazňuje princip žití v souladu s přírodou a řízení se rozumem. „*Aby ctnost byla dokonalá, musí k tomu přistoupit ještě toto: tvůj život nechť je vyrovnaný, nechť v něm všechno vzájemně ladí. [...] Bezpečná a příjemná je cesta, pro kterou tě připravila přirozenost.*“⁸⁸ Bude-li se člověk chovat ctnostně, bude roven Bohu, protože tak to

⁸⁴ SENECA, L. A. *Další listy Lucilioví*, s. 64.

⁸⁵ SENECA, L. A. *Další listy Lucilioví*, s. 107.

⁸⁶ SENECA, L. A. *Výbor z listů Lucilioví*, s. 65.

⁸⁷ SENECA, L. A. *Další listy Lucilioví*, s. 62.

⁸⁸ SENECA, L. A. *Další listy Lucilioví*, s. 63-64.

chtěla příroda (přirozenost, Bůh). Když chce člověk být šťastný a blažený, musí si vybrat konání dobra a konání zla zavrhnout. To je podle Seneky přirozené.

Moudrost není pouhou racionalitou, je to její překročení. Jestliže člověk rozpozná bytostný vztah kosmické přírody (Boha) a sebe sama jako rozumného tvora, bude jednat ve shodě s přírodou. Dojde k naprosté shodě mezi postoji a činy člověka a skutečným chodem událostí (srov. LONG 2003: 141).

Moudrost a duševní vyrovnanost, podobně jako další ctnosti, nejsou člověku vrozeny, jsou ideálem a životním cílem, ke kterému má směřovat veškerá lidská aktivita. Je to uvědomělé utváření vlastního já, sebevýchova. *„Vše, co tě může učinit dobrým, máš u sebe. Co potřebuješ, abys byl dobrý? Chtít.“*⁸⁹

I spravedlnost byla pro Seneku jednou z těchto ctností, mezi kterými nedělal rozdíl, stavěl je sobě na roveň. Rozumný člověk, který poznal a pochopil, co je spravedlivé a co nespravedlivé, chová se spravedlivě. Proto Seneca tolik prosazoval rovnost lidí a prakticoval ji i ve svém životě, na postoji k otrokům. I otrok totiž může být nadán k ctnostnému životu, a naopak urozený může propadnout svým vášním. Seneca se vyhýbá pouhé terminologii ctností, hledá praktický a aktivní přístup. *„Avšak spravedlivost a čestnost je obsažena v našich zásadách, a proto jsou zásady nezbytné, bez nich neexistuje ani spravedlivé a čestné.“*⁹⁰

Dodržování ctností přináší člověku opravdovou životní radost, takovou, která se neztratí spolu s bohatstvím, mládím, krásou... Seneca říká, že radovat se může jen statečný, zdrženlivý, spravedlivý člověk dbající o ctnosti. Ti, kteří ctnosti nedodržují, jsou nespravedliví, se mohou radovat podle Seneky snad jen takto: *„Každou noc tráví požitkáři v radostech klamných a tak, jako by byla jejich poslední. Zato ona radost, která provází bohy a soky bohů, nezná přerušeni ani konce.“*⁹¹

Správnou přípravou pro mravní výchovu je podle Seneky všeobecné vzdělávání, které jaksi „připravuje půdu“ pro osvojení ctnosti. Následovat má praktická mravní nauka.

⁸⁹ SENECA, L. A. *Další listy Luciliovi*, s. 137.

⁹⁰ SENECA, L. A. *Další listy Luciliovi*, s. 212.

⁹¹ SENECA L. A. *Výbor z listů Luciliovi*, s. 88.

6. 5 Quintilianus

Marcus Fabius Quintilianus (asi 35 – 100) dostává své místo v této práci především díky svému pedagogickému odkazu a mravnímu a etickému principu, který vtiskl nejen rétorice, ale také osobě rétora, učitele, filosofa. Zpočátku svojí kariéru se věnoval advokacii, aby posléze našel své výhradní uplatnění coby učitel, vychovatel a pedagog.

Římské období císařství začalo postupně klást značný důraz na vzdělání v oblasti rétoriky. Bylo potřeba vychovat zručné řečníky, kteří by všestranně zastávali své úřady v mašinérii byrokratického aparátu rozlehlého státu. Vládcí postupně spatřovali velikou důležitost v tom, ovládnout školskou výuku, vědět, co se žáci učí a určovat jim obsah jejich vzdělávání i to, kdo je bude učit. Císařem Vespasianem byl Quintilianus jmenován prvním veřejným, státem placeným učitelem rétoriky. Jeho žákem byl například i příští císař Hadrianus. V následujícím období se Quintilianus věnoval sepisování svých děl o rétorice a výchově, aby se ke konci života ještě vrátil k praktickému vyučování vnuků sestry císaře Domitiana.

6. 5. 1 Dílo

Stěžejním dílem Quintiliana jsou *Základy rétoriky (Institutio oratoria)*, dvanáctisvazkové dílo, ve kterém se věnoval nejen zásadám řečnictví, ale nastínil celý ucelený kulturně-výchovný program pro tehdejší společnost. Byl totiž přesvědčen, že učení řečníka musí začít už v útlém věku, ne až v řečnické škole, protože jde o výchovu lidského charakteru, výchovu dobrého člověka (srov. CIPRO 2002: 99). Po pádu Říma se toto dílo ztratilo a bylo znovuobjeveno až roku 1416, na prahu období renesance a humanismu, a nastartovalo tak novou vlnu zájmu o rétoriku.

V tomto rozsáhlém díle podal Quintilianus úplný přehled všeho, co se doposud o řečnictví řeklo a napsalo. Rozděluje rétoriku na tři části: řečnické umění, osobnost řečníka a řečnický projev. Za základní řečnické umění považuje samotné vyhledání

látky, uspořádání tématu a stylizaci. Osobnost řečníka podmiňuje jeho mravním a etickým životem. Všimá si i projevu, hovoří o gestech, mimice, způsobu dýchání, ovládání hlasu a dokonce o řečnickově projevu.

Ideálem řečníka je podle Quintiliana osobnost s vyváženou morální způsobilostí a řečnickou dokonalostí. Kromě teoretické znalosti tvoření řečnického stylu klade důraz na praxi. K ovládnutí řečnického umění podle něj nelze dospět pouze znalostí pravidel, ale spojením studia s cvičením a s praxí.

6. 5. 2 Quintilianova výchova, ctnosti, spravedlnost

Výchova ve školách má podle Quintiliana vést prostřednictvím kultury jazykového projevu k formování čestného člověka a aktivního občana státu. Rétorika v jeho pojetí tedy nemá být samoúčelná ani egoistická podle vzoru sofistů. Veškerá výchova má být přípravou pro praktický život. Studium filosofie je jakýmsi vrcholem studia a jejím účelem je hledání pravdy. Asi největším Quintilianovým přínosem pro samotné téma této práce je jeho názor, že dobrý řečník musí být především dobrý člověk. Výchova dobrého člověka tedy předchází výchově odborníka. Je to myšlenka velmi pokroková na tehdejší i dnešní dobu, přesto, jak se ukazuje, bylo a je velmi složité ji často praktikovat nejen ve výchově rodinné, ale i ústavní (státní, školské).

Pokusíme se nyní alespoň stručně vypsát některé Quintilianovy pedagogické zásady a didaktické myšlenky z jeho spisu *Základy rétoriky*.

Především má výchova dítěte začít včas, v podstatě už před sedmým rokem. Protože je důležité „...*, aby v žádném věku děti nepostrádaly péči...*“⁹² Upozorňuje tak na to, že i o výchovu v rodině je potřeba dbát, brát na ni zřetel a nezanedbávat ji.

Velmi pokrokové na tehdejší dobu je jeho absolutní odmítání tělesných trestů, chápe je jako nelidské a nedůstojné a vidí v nich spíše selhání učitele. Na rozdíl od zavedeného římského přístupu k výchově, který spíše potlačoval žákův charakter

⁹² QUINTILIANUS, M. F. *Základy rétoriky*, s. 29.

a upíral mu práva na vlastní názor, Quintilianus požaduje učení hrou, klade důraz na motivaci a pochvalu. „*Učení nechť je pro dítě hrou; ať je dotazováno, ať je chváleno, ať má radost, že něco vědělo, když někdy nemá chuť, ať je poučováno jiné dítě, tak aby mu závidělo, ať občas soupeří a častěji věří, že vyhrálo...*“⁹³ Můžeme zde vidět jistou inspiraci Sókratovou dialektickou metodou, kterou jsme již v jedné z předcházejících kapitol popsali jako doposud aktivní výchovnou metodu.

Kapitola druhá knihy druhé s názvem *Mravy a povinnosti učitele* předkládá celou řadu charakterů, které by vychovatel žáka měl mít. „*Ať ani nemá, ani nesnáší neřesti.*“⁹⁴ Především však zdůrazňuje hluboký vztah mezi žákem a učitelem a naopak. Učitel má být svému žáku otcem a žák má chápat učitele jako otce. Tím právě dojde k tomu, že vychovatel bude chtít pro svého žáka (dítě) jen to nejlepší, bude se přirozeně snažit ho naučit všem ctnostem, které sám zastává. Žák zase bude cítit vůči učiteli (otci) přirozenou autoritu a bude ho chtít potěšit nejen svými znalostmi, ale také praktickým ctnostným životem.

Charakteru a znalostem řečníka (vychovatele) se obšírně věnuje také kniha dvanáctá (srov. QUINTILIANUS 1985: 546). Quintilianus jednoznačně zastává názor, že řečníkem se může stát jedině člověk ctnostný, mravný, čestný, spravedlivý. Jiný člověk se podle něj opravdovým řečníkem nikdy nestane, protože pokud už má potřebné vzdělání a intelekt k řečnictví, nemůže nebýt ctnostný, nejít za každou cenu cestou pravdy, ale dát přednost neřesti. „*Netvrdím totiž jen to, že řečník musí být čestný muž, ale že se řečníkem nestane nikdo, kdo není čestný muž.*“⁹⁵ Kromě toho, že za jediného správného řečníka považuje člověka mravného, požaduje také, aby měl znalosti občanského práva, dějin a toho, co formuje mravy. Spojuje tedy velmi úzce vzdělanost, ctnosti a mravnost a praktický život.

Značná část textu se věnuje, jak jsme již naznačili, teorii rétoriky. Kapitola dvacátá knihy druhé přináší zajímavé myšlenky ohledně toho, zda je rétorika také ctností. Quintilianus rozlišuje mezi řečnictvím, které bylo obráceno v neprospěch lidí, k jejich zkáze, a řečnictvím, které je prázdné, ploché, samoučelné. Takové umění rétoriky je

⁹³ QUINTILIANUS, M. F. *Základy rétoriky*, s. 29.

⁹⁴ QUINTILIANUS, M. F. *Základy rétoriky*, s. 82.

⁹⁵ QUINTILIANUS, M. F. *Základy rétoriky*, s. 546.

podle něho neúčinné a tedy i nemá s ctností nic společného. „*Avšak rétorika, kterou se pokouším učit a jejíž obraz jsem si v duši vytvořil, taková, která přísluší čestnému muži a která je opravdovou rétorikou, ta bude ctností.*“⁹⁶ Jediná správná rétorika je ta, která se řídí tím, co je nejenom moudré a rozumné, ale také ctnostné, spravedlivé.

Ctnosti nám podle Quintiliana byly dány dříve než vzdělání, proto i pro nevzdělance jsou známé, protože nám je dala přirozenost. Proto podle něho nesmí a ani nemůže člověk mluvit nectnostně, protože musí vědět, ve prospěch kterých dobrých věcí využít své řečnické umění, bez ohledu na vzdělání. „*A jestliže ctnosti jsou to, k čemu nám ještě dřív, než se nám dostávalo vzdělání, přirozenost poskytla jakési začátky a zárodky, například spravedlnost, o níž mají určitou představu i nevzdělanci a barbaři, je rozhodně zřejmé, že jsme byli od začátku utvářeni tak, abychom mohli mluvit ve prospěch dobrých věcí, i když nedokonale, ...*“⁹⁷

Ctnosti jsou podle Quintiliana pevnou součástí praktického života, protože každý od počátku ví (nebo tuší), co je dobré a co ne. Tak i ve svém povolání (řečníka, úředníka, advokáta) má dbát těchto zásad, ctností a vždy mluvit v jejich prospěch. Podle něho nelze žádné povolání vykonávat bez znalosti ctností. „*Co dokáže řečník při chválení, nebude-li vědět, co je čestné a co nečestné? [...] Nebo na soudech, nebude-li obeznámen se spravedlností? [...] Tudiž není-li výmluvnost ctností, nemůže být ani dokonalá.*“⁹⁸ Hovoří také o střidmosti, aby se motivací ke vzdělání nestala pouze touha po chvále a rozmařilost.

Quintilianus za cíl výchovy považuje nejen vědění, ale především mravnost. Vědění má být všestranné a mravní výchova má záviset na etických vlohách, které se rozvíjejí navykáním, cvičením a vhladem. Mravní výchovu považuje za důležitější než naukovou.

Jeho nejdůležitějším předmětem výuky byla rétorika. Ovšem ne pouze ve smyslu vytříbeného jazykového projevu, ale spíše jako spojení kulturního vyjadřování s formováním čestného člověka a aktivního občana státu. „*Nikdy tedy nemůže být táz*

⁹⁶ QUINTILIANUS, M. F. *Základy rétoriky*, s. 120.

⁹⁷ QUINTILIANUS, M. F. *Základy rétoriky*, s. 121.

⁹⁸ QUINTILIANUS, M. F. *Základy rétoriky*, s. 121.

*osoba špatná jako člověk a dokonalá jako řečník.*⁹⁹ K této myšlence se vrací ještě dále: „Špatný člověk nutně říká něco jiného, než cítí, kdežto dobrým, tj. čestným, nikdy nebude chybět řeč ctnosti, nikdy jim nebude chybět schopnost nalézt lepší myšlenky – takoví lidé totiž budou zároveň rozumní.“¹⁰⁰ Prakticky tedy například advokát u soudu nebude dobrý pouze podle úrovně jeho projevu (obhajoby nebo žaloby), ale podle toho, jak bude zastávat ctnosti, jak se bude stavět ke spravedlnosti. Jeho hlavním úkolem totiž není předvést své řečnické umění ani znalosti, ale hovořit ve prospěch spravedlnosti.

⁹⁹ QUINTILIANUS, M. F. *Základy rétoriky*, s. 547.

¹⁰⁰ QUINTILIANUS, M. F. *Základy rétoriky*, s. 550.

7. Využití antické výchovy v současnosti

7. 1 Shrnutí myšlenek o výchově, vzdělávání, etice a ctnostech u vybraných filosofů starověku

Za prvního skutečného pedagoga lze považovat Sókrata, i když on sám provozoval své vyučování víceméně nezáměrně. Pomocí rozhovoru učil hledat lidi dobro, pravdu, ctnost v životě. Podstatou je podle něho opravdové vědění, protože když někdo ví, co je opravdu dobré, nemůže jednat nesprávně, špatně, nectnostně. Podle Sókrata se tedy ctnostem lze naučit, lze je poznat. Ovšem v zápětí přiznává, že ne všechno lze poznat, protože čím víc poznáváme, tím víc víme, že stále ještě mnoho nevíme a neznáme.

Sókratés zastával názor, že vše, co člověk dělá, se uskutečňuje na základě vědění. Tedy i zlo nebo dobro. Provinění proti dobru a nerozpoznání zla je tedy podle něho způsobeno nedostatkem vědění. Proto se snažil u svých posluchačů, žáků a partnerů v dialogu zvyšovat jejich vědění o dobru, ctnostech, a to na základě jejich vlastní aktivity, cíleného hledání, pomocí rozhovoru. Sókratova dialektická metoda nechtěla přivést za konkrétním cílem, ke konkrétní a konečné odpovědi. Jeho pídění se po pravdě a dobru bylo neustálou cestou, snažením, cestou za zdatností a ctností.

Sókratův žák Platón pojednával o výchově v rámci své filosofie, výchovnou koncepci popsal především v dílech *Ústava* a *Zákony*. Jeho pedagogika byla silně státotvorná. V první řadě mu šlo o výchovu řádného, ctnostného a uvědomělého občana. Snažil se vzbudit v lidech odpovědnost za společnost a za obec (polis).

Protože občan podléhá vždy nějakému vládci, velká pozornost se podle Platóna musí nejdříve dostat výchově vladaře. Vychovávat ho má filosof, protože ten nebude nikdy prosazovat a předávat cizí názory, ale vždy maximální moudrost, kterou sám zná. Nejvyšším cílem filosofa-učitele je výchova, a to výchova ke spravedlnosti. Spravedlnost je pak hlavním posláním vladaře. Jaký je vladař a jeho vláda, takový bude lid.

Jako první předložil Platón propracovaný časový koncept výchovy člověka od dětství do dospělosti. Budit pocit sounáležitosti a odpovědnosti za společnost lze už u malého dítěte, ovšem konání opravdové ctnosti je člověk podle Platóna schopen až v dospělosti. Výchově klade Platón dva úkoly: aby naplňovala občany duchem ideálního společenství, a aby vytvářela filosofy-vládce, kteří by toto společenství udržovali v jeho nejdokonalejším, nejspravedlivějším a jediném správném útvaru.

Platón popsal čtyři základní ctnosti: statečnost, uměřenost, rozumnost a spravedlnost. Chápal ctnost jako život podle nejvyšší ideje dobra, dle svého učení o idejích. Další řeční filosofové (včetně Aristotela) na něho navázali. Naučit se ctnostem podobně jako čemukoli jinému sice podle Platóna nelze, ale lze ctnosti neustále poznávat, seznamovat se s nimi, hledat je a potom také činit.

Aristotelés byl pokračovatelem svého učitele Platóna, i když se v mnohém snažil odlišit, nastoloval jiná témata a řešil je novými způsoby. Nicméně v problematice výchovy a etiky zastával, stejně jako jeho učitel, v první řadě státoporný charakter výuky. Výchova má podléhat zákonům, jejichž tvůrci jsou morálně zdatní občané státu, společnosti.

Také Aristotelés hovořil o ctnostech jako o nejvyšším vědění a rozumu. Rozdělil je na etické (mravní, v nichž jde o formování afektů duše podle vlády rozumu) a dianoetické (rozumové, intelektuální, týkají se poznání). Ctnosti nejsou vrozené, ale lze se jim naučit, lze je získat zkušeností, zvykem, nápodobou dobrého. Mají se tedy v člověku upevnit výchovou a návykem. Nejdůležitějším aspektem Aristotelovy výchovy a nauky o ctnostech je důraz na vlastní aktivitu člověka, ať už v učení nebo ve vykonávání ctností. Podstatu ctnosti viděl v uspořádaném a rozumném životě pro společnost. Rozumný a mravně zdatný člověk dokáže rozlišit mezi zdánlivým a skutečným dobrem a to potom koná pro ně samotné jako nejvyšší cíl.

Spravedlnost jako jednu ze čtyř základních ctností zkoumal z hlediska vlastního pojmu, a pak především z hlediska jejího praktického výkladu. Absolutnímu pojmu spravedlnosti se podle Aristotela většina obyčejných lidí pouze přibližuje. Úplně jí dosáhne snad pouze filosof-osvícenec. Ostatní se pohybují někde ve středu mezi dvěma nežádoucími krajnostmi. Důležité však je snažit se spravedlnosti přiblížit.

Římská filosofie výchovy je především praktická a také více individualistická. Státník a politik Cicero nebyl podle některých autorů filosofem v pravém slova smyslu. Znal dobře myšlenky řeckých myslitelů, obdivoval je a přejímal, vybíral si z nich takové, které odpovídaly římskému praktickému životnímu stylu. Projevoval se především jako stoupenec stoicismu. Ctnost podle něho spočívala v souznění lidského života s přirozeným řádem a během, tak dojde člověk blaženosti, která je oproštěná od vášní, negativity a nepravostí. Ve své etice a nauce o ctnostech hledal Cicero především praktičnost. Aby člověk dosáhl blaženosti, má poslouchat svou přirozenost, zároveň svůj rozum a to, co se naučil o ctnostech a dobru. Plně jeho představu o ctnostním a spravedlivém životě vystihuje jeho pojem *humanitas*, který chápe tak, že každý jednotlivec má aktivně rozvíjet spravedlnost a lásku k lidem, jako nepsaná pravidla společenského soužití.

Mravní úpadek společnosti na nejvyšších vládnoucích místech i v prostředí nejnižších vrstev vedl římské myslitele k prosazování velké míry individualismu, na rozdíl od dřívějšího silného sepjetí se státem a obcí. Zaměřil-li se člověk sám na sebe a na své chování, které může na rozdíl od společenské situace ovlivnit, dojde blaženosti a přispěje k šíření ctnosti.

Seneca, jako nejznámější představitel římského stoicismu, bývá připomínán především pro svou filosofii praktické etiky. Ctnost pro něho spočívala v souladu s přírodou, v harmonii přirozenosti a rozumu. Přirozenost touží po absolutním dobru, blaženosti, které dosáhne ctností. Ctnostem se podle Seneky člověk naučí, naučí se je znát, a pak už je přirozené, že se dle nich bude chovat. Aktivním a uvědomělým přístupem každého člověka ke svému životu je praktikována nauka o ctnostech. Protože každý jedinec může sám na sobě pracovat a směřovat své já, své činy ke ctnostem.

Zřejmě největší důraz na individualitu kladl římský rétor Quintilianus. Také sám sebe považoval především za vychovatele a pedagoga. Své myšlenky shrnul ve svém spise o výchově řečníka *Institutio oratoria (Základy rétoriky)*. Řečnictví pro něho bylo základem výchovy a vzdělání, protože za kulturou řeči viděl i kulturu ducha a nitra člověka. Pro pedagogiku jsou velmi přínosné jeho teoretické výchovné principy, které jako jeden z mála nezakládal na fyzických trestech, ale spíše na motivaci žáka učitelem.

Vztah mezi vychovatelem a studentem viděl jako vztah mezi otcem a synem, tedy nezištný a příkladný ze strany učitele a obdivný ze strany žáka. Teprve pak může mít výchova ten správný dopad.

Upozorňoval na to, že dobrým řečníkem může být jen člověk opravdu ctnostný, ten, který nejen mluví o dobru, ale který ho také uznává, respektuje a praktikuje ve svém životě. Ctnosti jsou u Quintiliana součástí každodenního praktického života a byly nám dány jako přirozená znalost dobra nebo zla. Bez znalosti ctností nelze podle něho vykonávat žádné povolání, ani řečnictví, soudnictví, advokacii.

V předchozím textu byly předloženy myšlenky o výchově a ctnostech pouze několika starověkých myslitelů. Přestože každý z nich se zabýval svými tématy a chtěl přinést nové a jiné pohledy na věc, je zde vidět jednu jasnou tendenci v celé starověké antické výchově. Totiž to, že byla pevně spjatá s ctností. Ať už jako ctnost každý z myslitelů předkládal teoretický pojem nebo konkrétní činnost, na výchovu ke ctnostem byl v antice kladen velký důraz.

Výchova ve starověku měla představovat všeobecný rozvoj osobnosti. Usilovala o výchovu znalostní, výchovu tělesnou, uměleckou a především morální. Sloučení takto širokého záběru výchovy mělo antickému světu přinášet občany společenské, zodpovědné, odolné a také morálně jednajících. Ctnost v sobě měla spojovat všechny potřebné atributy. Kdo je ctnostný, bude vždy jednat správně, ohleduplně, statečně a zodpovědně.

7. 2 Etická výchova v současnosti

Podle zákona 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se národní program vzdělávání v České republice uskutečňuje ve dvou úrovních: státní a školní. Státní úroveň představují rámcové vzdělávací programy (RVP), které vymezují všeobecný rámec vzdělávání v jednotlivých etapách výchovy. Školní úroveň zastupují školní vzdělávací programy,

podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (srov. RVP ZV 2013: 7).

Náš národní program vzdělávání v podstatě vychází z prvotního konceptu Aristotelovy veřejné výchovy, kterou rozdělil na předškolní a následnou státní školní péči. Zajisté, že se vlivem praxe a teorií mnoha staletí stal propracovanějším. Program vychází z vertikálního členění pedagogiky jako vědní disciplíny, kdy se posuzuje věkové období objektu výchovy:

- pedagogika předškolního věku,
- pedagogika školního věku (základní, střední a vysoké školy)
- pedagogika dospělých (andragogika, gerontopedagogika)

(srov. GRECMANOVÁ 1999: 34).

Rámcový vzdělávací program vymezuje rámec předškolního vzdělávání, základního vzdělávání a středního vzdělávání. Tato práce se dále bude zabývat obsahem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) a Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (dále jen RVP G). Školní vzdělávací plán sledován nebude, protože si ho vytváří každá škola samostatně podle zásad stanovených RVP.

7. 2. 1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Pro samotný začátek práce s RVP ZV je třeba naznačit, jaké jsou jeho základní principy. Hlavním principem je vymezení vzdělávacího učiva a specifikace kompetencí, kterých by měl žák dosáhnout. Jsou zde vybrány takové, které mají vztah k tématu této práce.

Jako důležité se jeví slovíčko „kompetence“. RVP ZV je definuje takto: *„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému*

*a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*¹⁰¹ Hovoří-li se o hodnotách společnosti, nabízí se přímá souvislost s antickými ctnostmi, které měly být předpokladem k správnému jednání ve prospěch sebe i obce. Kompetence tedy nepředstavují pouze vědomosti, ale hlavně vědomí hodnot a postojů. Takové schopnosti se u člověka vyvíjejí i několik let a je nutné je po celou dobu správně směřovat a žádoucí hodnoty upevňovat.

RVP ZV dále vymezuje konkrétní klíčové kompetence, kterých je třeba v základním vzdělávání dosáhnout: např. kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní (srov. RVP ZV 2013: 12). Jednotlivé kompetence jsou dále popisovány. Při bližším zaměření na každou z nich se odhalí antický odkaz ctnosti. Je zde zmíněno samostatné poznávání a hledání smyslu učiva, praktické ověřování teorie, formulování vlastních myšlenek a názorů v logickém sledu, spolupráce, vzájemná diskuze, tolerance, respekt. O čem jiném hovořili Sókratés, Platón a Aristotelés? Praktické využití výchovy hledali i Seneca, Cicero nebo Quintilianus.

Vliv antických myslitelů a jejich pohledu na výchovu, především ke ctnosti, je zřejmý už na prvních stranách RVP ZV. Ovšem je třeba se podívat hlouběji pod povrch těchto všeobecně nalinkovaných rámců, aby člověk poznal, jak prakticky probíhá výchova na našich školách. Českému školství bývá vytýkáno, že je zaměřeno především na obsah učiva, na znalostní výuku. Je to vcelku logické. Dlouhá léta u nás panoval jediný možný prostředek následného hodnocení úrovně znalostí žáků: zkoušení a známkování. Tento princip se příliš nezměnil. Stále jsou žáci (a také učitelé) vystavováni testování toho, co umí a znají. Obodovat něco spravedlivě znamená mít stanové konkrétní výstupy. Proto se nejčastějším terčem hodnocení stávají znalosti měřitelné. Ohodnotit úroveň žákovy kompetence k vedení dialogu se spolužákem, vzájemné spolupráce v kolektivu, sociálnímu cítění a občanské odpovědnosti je velmi složité a nejednoznačné.

¹⁰¹ RVP ZV, 2013, s. 12.

V jakých konkrétních předmětech dává RVP možnost vyučovat ctnostem (etickým kompetencím) a kde by se mohla dnešní pedagogika inspirovat od antických myslitelů bude předmětem následujícího textu.

Vzdělávací obsah RVP ZV je rozdělen do několika vzdělávacích oborů:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

V jednotlivých oborech jsou rozpoznatelné pozůstatky z antické výchovné zásady kalokagathia. Filozofové ve starověkém Řecku, částečně i v Římě, ve výchově usilovali především o zásadu všestranného rozvíjení člověka. To znamená, že nekladli důraz pouze na vědomostní znalosti, ale na propojení s tělesnou zdatností, stejně jako se zdatností v umění nebo právě v etice. Tato fyzická i duševní a mravní zdatnost jako cíl výchovy jedince se z antiky přenesla do učení J. A. Komenského nebo M. Tyrše a dodnes je patrná právě zde v RVP ZV.

Věnujme se nyní oborům, ve kterých lze nalézt největší možnosti pro výuku mravnosti a ctnosti, jak o to usilovali antičtí myslitelé. Jako první se nabízí výchovná oblast *Člověk a jeho svět*, která je koncipována pouze pro I. stupeň základního vzdělávání. Nejdříve samotný obsah oboru dle RVP ZV: „*Žáci se učí pozorovat a pojmenovávat věci, jevy a děje, jejich vzájemné vztahy a souvislosti a utváří se tak jejich prvotní ucelený obraz světa. Poznávají sebe i své nejbližší okolí a postupně se seznamují s místně i časově vzdálenějšími osobami i jevy a se složitějšími ději. Učí se vnímat lidi a vztahy mezi nimi, všimnout si podstatných věcných stránek i krásy lidských výtvorů a přírodních jevů, soustředěně je pozorovat a přemýšlet o nich. Na základě poznání sebe a svých potřeb a porozumění světu kolem sebe se žáci učí vnímat základní*

*vztahy ve společnosti, porozumět soudobému způsobu života, jeho přednostem i problémům, vnímat současnost jako výsledek minulosti a východisko do budoucnosti. Při osvojování poznatků a dovedností ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se žáci učí vyjadřovat své myšlenky, poznatky a dojmy, reagovat na myšlenky, názory a podněty jiných.*¹⁰²

Důležité je především vyjádření, že žáci se mají v rámci tohoto oboru naučit poznávat, vnímat, pozorovat, přemýšlet a porozumět. Podobně jako Sókratovi, Platónovi nebo Aristotelovi žáci chodili a diskutovali mezi sebou i se svými učiteli. Stačí naslouchat svému učiteli, vést s ním rozhovor, tříbit vlastní názor, umět ho předložit a logicky obhájit. Důraz ve výchovném oboru *Člověk a jeho svět* je kladen také na vlastní žákův prožitek, tedy na praktickou část učiva.

Při hlubším pohledu na okruhy tohoto oboru je zřejmé, že i zde se najde mnoho společného s antickou výchovou. Témata se zaměřují například na místo, kde žijeme, a na lidi kolem nás. Cílem řeckých myslitelů, jejichž výchovné snahy jsou popsány v předchozích kapitolách, byla výchova řádného občana. Jedince zodpovědného za místo, kde žije, a za lidi ve svém společenství. Pro Platóna i Aristotela byl důležitý především zákon obce (polis), a respektování zákona považovali za předpoklad spravedlivého jednání. V této rovině je jednoznačně vidět návaznost na antické ctnosti. Otázkou však zůstává, zda je vhodný věk žáků, kterým se předkládá, a jakým způsobem k tomuto tématu přistupují učitelé.

Ještě blíže k podobě antické etické výchovy má vzdělávací oblast *Člověk a společnost*. Ta se vyučuje na II. stupni základní školy, čímž zahrnuje žáky věkově a rozumově zdatnější pro pochopení a praktikování předkládaných principů mravnosti, ctnosti, etické výchovy. O silném sepjetí s antickou výchovou svědčí samotný obsah oblasti: „...vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti.“¹⁰³ Hovoří se zde o občanské společnosti, pozitivních občanských postojích a občanské aktivitě. Přináší však i mnohé nové postoje, které jistě nejsou v rozporu s antikou, ale vznikly až jako odezva na problémy

¹⁰² RVP ZV, 2013, s. 35.

¹⁰³ RVP ZV, 2013, s. 41.

dnešní moderní společnosti: „...*prevence rasistických, xenofobních a extrémistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen...*“¹⁰⁴

Jmenovaná oblast zahrnuje konkrétní výchovné obory: dějepis a výchovu k občanství (občanskou výchovu). Pro potřeby této práce se právě výchova k občanství jeví jako nejdůležitější část výchovy. V tomto předmětu se žák vyučuje ctnostem v antickém smyslu, i když možná pod jinými názvy. Nejdříve poznává, jak společnost funguje, aby se posléze seznámil s tím, jak přispívat svou činností blahu společnosti, jak se zachovat v určitých konkrétních situacích, které vyžadují povědomí o tom, co je dobro, ctnost a spravedlnost. Tento předmět má v žácích rozvíjet jejich občanské a právní vědomí a motivovat je k vlastní aktivní účasti na společenském životě. Vše samozřejmě v mezích stanovených nejen zákonem, ale také morálními pravidly. Bohužel nezodpovězenou otázkou zůstává, jakým dílem se žáci učí realie o fungování společnosti, a jakým právě onen etický princip aktivního přístupu v mezích ctností. To vše samozřejmě také doplňuje otázka hodnocení znalostí oproti praktickému přístupu.

V roce 2009 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Toto opatření doplnilo do RVP ZV nový vzdělávací obor Etická výchova, který patří mezi doplňující vzdělávací obory. Jedná se tedy o předmět nepovinný a školy nemají povinnost jej zařadit jako samostatný vyučovací předmět. Podle dokumentu by etická výchova měla obsahovat tato základní témata:

1. Mezilidské vztahy a komunikace.
2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
3. Pozitivní hodnocení druhých.
4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
5. Komunikace citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.
7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.

¹⁰⁴ RVP ZV, 2013, s. 46

8. Reálné a zobrazené vzory.

9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.

10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Na deset základních témat navazuje šest aplikačních témat, mezi která patří:

- Etické hodnoty
- Sexuální zdraví
- Rodinný život
- Duchovní rozměr člověka
- Ekonomické hodnoty
- Ochrana přírody a životního prostředí
- Hledání pravdy a dobra jako součásti přirozenosti člověka¹⁰⁵

Především první a poslední téma je snadno srovnatelné s výchovou ke ctnosti ve starověku. Hledání skutečné pravdy je cílem všech filosofů, kterým se tato práce věnuje. Přirozené tíhnutí k dobru mnozí z nich také vyzdvihovali, například Aristotelés při výkladu rozumu jako schopnosti vidět pravé dobro.

7. 2. 2 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Čtenář této práce, znalý Aristotelovy zásady, že filosofii a etice by se měli lidé učit až v dospělosti, se nebude divit ani následujícímu exkurzu do RVP G. Studenti středních škol jsou již pokročilejšího věku, mají tedy předpoklady porozumět i složitým otázkám etiky. Také lze předpokládat, že na gymnázia vstupují žáci, kteří jsou otevření sofistikovanějším tématům.

O tom, že ve výuce na gymnáziích je snadné najít inspiraci pedagogickými zásadami starověku, svědčí text hned v úvodu RVP G: „*Smyslem vzdělávání na*

¹⁰⁵ RVP ZV, 2013, s. 95 - 96.

*gymnáziu není předat žákům co největší objem dílčích poznatků, fakt a dat, ale vybavit je systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe a motivovat je k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet.*¹⁰⁶ Čteme zde nejen o znalostech a vědění, ale také o jejich praktickém využití, vnitřní motivaci a systematičnosti. Mezi řádky je tedy cítit vliv Sókratův, Aristotelův a také celé římské filosofie a výchovy.

Také RVP G hovoří o kompetencích, kterých má výuka a výchova na gymnáziích u žáka docílit: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská, kompetence k podnikavosti (srov. RVP G 2007: 9). Je patrné, že kompetence jsou téměř totožné s těmi v RVP ZV. Pro tuto práci zůstává směrodatná kompetence občanská, respektive komunikativní, sociální a personální, která je v RVP G zachována.

Občanská kompetence v sobě zahrnuje nejvíce styčných bodů s antickými ctnostmi a se starověkým důrazem ve výchově. Zvládnutí a zažití této kompetence očekává od žáka znalost svého okolního prostředí, a to nejen společenského, ale také přírodního a kulturního. Významně se zde hovoří o zodpovědnosti za své okolí, za svůj přístup a život ve společnosti. Výrazné sepjetí se Senekovým učením je vidět v kompetenci respektovat různorodé hodnoty, názory a postoje ostatních lidí, a zároveň poznání hodnot historických a kulturních, jejich rozšiřování a ochrana. Hodnoty v tomto pojetí lze chápat jako ctnosti v antice.

Podobně jako RVP ZV je i RVP G rozdělen do několika vzdělávacích oblastí a pro potřeby našeho textu se budeme zabývat především oblastí Člověk a společnost, která se promítá do předmětů občanský a společenskovední základ (Základy společenských věd, ZSV).

V praxi předmět ZSV při studiu na gymnáziích začíná výukou psychologie a sociologie v prvním ročníku. Studenti nejdřív poznají sami sebe a lidskou psychiku vůbec, aby mohli pokročit k poznávání principů společnosti. Ve druhém ročníku následuje právo a ekonomie, ve třetím ročníku politologie. Kromě znalostí o fungování

¹⁰⁶ RVP G, 2007, s. 8.

právního řadu je zde prostor pro diskuze o smyslu a účelu práva, o spravedlnosti a morálce. Jedná se o učivo, které je poměrně náročné ve významu pojmů, ale zároveň s sebou přináší celou řadu praktických příkladů, konkrétních kauz a způsobů jejich řešení, které se mohou stát tématem diskuzí.

Ve čtvrtém ročníku se přechází k samotným vědním disciplínám filosofie a etika. Věnují se jim tři vyučovací hodiny týdně a některé školy zavádějí ještě nepovinné společenskovědní semináře. Protože předmět ZSV je volitelným maturitním předmětem a toto učivo se často objevuje v otázkách přijímacích zkoušek na vysoké školy, je nutné studenty vybavit především encyklopedickými znalostmi, které jsou snadno ověřitelné a jejichž znalost je jednoduše ohodnotitelná. To do značné míry určuje, jakým způsobem se etika vyučuje. Převládá studium dějin filosofie a etiky a základní terminologie. Na hlubší proniknutí do otázek etiky bohužel nezůstává prostor. Od roku 2007 je podle RVP G možno vyučovat na gymnáziích také přímo etickou výchovu, ovšem jen jako doplňující nepovinný obor.

Velmi trefně je chyba tohoto systému popsána v kolektivní publikaci *K etické výchově*: „*Ačkoli lze v různých publikacích k etické výchově nalézt odkazy na Sokrata a jeho probuzení vědomí v posluchačích, často má etická výchova mnohem blíže k tomu, co se snažil sám Sokrates překonat – tedy postoj, kdy jako bychom již věděli, co je ctnost, a jakoby jen stačilo ji správnou cestou předat. Pod názvem etika nebo etická výchova se pak často vyučuje spíše výchova občanská, případně morálka, či dokonce etiketa. Namísto otázky Co je dobro? se tak upřednostňuje otázka Jak se chovat na veřejnosti?*“¹⁰⁷

Pro vytvoření a upevnění potřebných kompetencí, ke kterým by měla podle RVP G výchova směřovat, by jistě bylo vhodnější věnovat prostor tomu, aby se žáci učili nalézat odpovědi na významné etické otázky a mezi těmito možnostmi volit, obhájit svou volbu a následně nést odpovědnost za svůj postoj. Už jen otázka pochopení následků jednání nabízí obrovský potenciál diskuze během výuky. Při řešení morálních dilemat, nebo spíše přemýšlení o nich (protože vyřešení nelze předpokládat)

¹⁰⁷ SVOBODOVÁ, Z. [ed.]. *K etické výchově*, s. 31.

a uvažování nad samotnými pojmy ctnost, hodnoty, normy nebo svědomí, se těžko můžeme spokojit s naučením frází a významů nazpaměť.

Pedagog by v takovém případě měl být schopen přijmout úlohu spíše průvodce než učitele a hodnotitele. Po vzoru Senekových nebo Quintilianových požadavků na osobnost vychovatele by měl být morálně velmi vyspělý a jít studentům vlastním příkladem. Taková výchova by se potom antickému ideálu, který představil Sókratés a jeho pokračovatelé, podobala více. Nicméně dnešní školní vzdělávání je skutečně svázáno potřebou testování a hodnocení studentských znalostí.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjistit z literatury a popsat, jakým způsobem pohlíželi starověcí filosofové na výchovu ke ctnostem a odpovědět na klíčové otázky: které ctnosti jsou podle těchto filosofů nejdůležitější? Jakým způsobem je získáváme? Lze se ctnostem naučit, předat je výchovou?

Prvních šest kapitol práce představuje, kromě úvodního historického kontextu doby a místa, důležité filosofy starého Řecka i Říma, a předkládá jejich eticko-filosofické myšlenky v konkrétních ukázkách. Na citace z primárních zdrojů navazují parafráze zdrojů sekundárních, aby se čtenář mohl lépe zorientovat v tématu pomocí názorů odborníků na tuto oblast.

Jak vyplývá z první kapitoly, sofisté především učili studenty, jak obhájit svůj názor, tedy i svůj názor na etiku a mravní normy. Bývá jim vytýkán přílišný etický relativismus, v každém případě se však zasloužili o přeorientování zájmu filosofie z přírodních zákonů na lidské záležitosti. Zabývali se podmínkami a hranicemi lidského myšlení a poznání, zkoumali vznik a smysl lidských norem. Jejich současník Sókratés zvolil pro výchovu spoluobčanů naprosto odlišnou metodu. Učil zdarma každého, kdo měl zájem o vědění. Pomocí opakovaného kladení otázek nutil studenty dobírat se hlubší pravdy. Vědění pokládal za předpoklad ctnosti, vědět znamenalo být mravně dobrý. Učení tedy pokládal za způsob předávání ctnosti, protože špatně může člověk jednat pouze v nevědomosti.

Platónova koncepce výchovy představovala výchovu řádného občana, případně vládce. Popsal čtyři základní ctnosti: statečnost, uměřenost, rozumnost a spravedlnost, která je v člověku tehdy, když jsou ostatní ctnosti v harmonii pod vládou rozumu. Učení ctností je podle Platóna rozpomínáním duše na nejvyšší ideu dobra a člověk sám by měl stále o toto učení usilovat.

Aristotelés přejal základní Platónovy myšlenky o ctnostech a rozšířil jejich klasifikaci. Rozlišoval ctnosti etické (neboli mravní, v nichž jde o formování afektů podle rozumu) a dianoetické (rozumové, týkají se poznání a nazírání pravdy). Mravní

ctnost definuje jako střed mezi dvěma protichůdnými nectnostmi, krajnostmi. Např. statečnost je střed mezi opovážlivostí a zbabělostí. Žádná ze ctností není podle něho dána člověku od přirozenosti, je nutné je získat učením a podporovat zvykem.

Šestá kapitola se věnuje římským filosofům. Cicero považuje za povinnost dbát ctností a chovat se podle nich v běžném životě. Za nejdůležitější považuje spravedlnost, která předurčuje, obsahuje a spoluvytváří tři zbývající základní ctnosti. Podle Cicerona má každý člověk předpoklad k tomu, aby si tvořil základní etické pojmy. Když je zná, musí o nich přemýšlet a pochopit, jakým způsobem pomocí nich dojít ke stálému správnému jednání. Seneca celou svou filosofii zaměřil na etiku. Jako stoik prosazoval rovnost všech lidí a spravedlnost pro všechny. Ideálem ctnosti je postava mudrce (ten jedná ve shodě s přírodou a řídí se rozumem), ke které bychom se všichni měli snažit přiblížit. Mravní zásady si podle něho utváříme pozorováním. Vyzdvihoval proto vzájemné působení učitele a žáka a hodnotu osobního příkladu. Quintilianus popsal vztah mezi učitelem a studentem jako vztah mezi otcem a synem. Příkladal velký význam osobnosti a charakteru učitele jako vzoru svých žáků. Ctnosti jsou součástí každodenního praktického života a byly nám dány jako přirozená znalost dobra nebo zla. Mravní výchova podle něho musí předcházet odbornému vzdělávání.

Závěrečná kapitola popisuje, jaké ovlivnění antickou výchovou ke ctnosti můžeme nalézt v současném českém školství. Popisuje Rámcový vzdělávací program, závazný dokument, kterým se řídí všechny školy v České republice.

Rámcové vzdělávací programy základního vzdělávání a gymnázií, kterým se zde věnuji, operují s pojmem kompetence, který je, chápáno podle definice samotného plánu, velmi úzce provázaný se ctnostmi, mravností, chováním a věděním. V každém vzdělávacím plánu jsem hledala konkrétní obory, témata, která by nabízela možnost aplikovat vyučování ke ctnostem a mravnosti. Oba sledované programy, RVP ZV i RVP G, obsahují témata, která umožňují učit o etice, morálce, občanské angažovanosti, spravedlnosti. Současné pojetí výuky je však odlišné od toho antického. Etická výchova se většinou omezuje na výuku dějin filosofie a etiky a objasňování základní terminologie, zřejmě především kvůli požadavku objektivní klasifikace studijních výsledků.

K porovnání a prohloubení poznatků o tomto tématu mohu čtenářům doporučit knihu Alasdaira MacIntyry *Ztráta ctnosti* (OIKOYMENH, 2004). Autor vychází z hypotézy, že příčinou dnešního morálního úpadku je rozpad smysluplného morálního jazyka, který byl k dispozici v antice. Místo konzistentních pojmových soustav dnes známe pouze jednotlivé etické výroky, které nemají jasný původ. Autor odkazuje na mnoho Aristotelových myšlenek, na které se dnes takřka zapomnělo, a přináší i myšlenky zcela nové. Pracuje především s Aristotelovou filosofií ctností, chápe ctnost jako prostředek k získání dober, se kterými se pojí pravé štěstí. Předkládá koncepce konkrétních sociálních, individuálních a jiných ctností, které jsou vždy zasazeny do kontextu konkrétní praxe.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. 2. vyd. Praha: ZVON, 1994. ISBN 80-200-0917-5

ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. Praha: Petr Rezek, 2009. ISBN 80-86027-29-5

ARMSTRONG, A. H. *Filosofie pozdní antiky*. Praha: OIKOYMENH, 2002. ISBN 80-7298-53-X

ASMUS, V. F. *Antická filozofie*. Praha: Svoboda, 1986. 25-132-86

BARNES, J. *Aristotle*. Oxford: Oxford University Press, 1982

BERKA, K. *Aristotelés*. Praha: Orbis, 1966. 11-010-66

BLAŽKOVÁ, M. *Dějiny etických teorií I (od antiky po konec 18. století)*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-164-8

CICERO, M. T. *O povinnostech*. Praha: Svoboda, 1970. 25-086-70

CICERO, M. T. *Tuskulské hovory*. Praha: Svoboda, 1976. 25-068-76

CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů. První svazek: od starověku k osvícenství*. Nákladem vlastním, 2002. ISBN 80-238-7452-7

CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama, 1984. 11-088-84

ČECHÁK, V. a kol. *Co víte o starověké a středověké filozofii*. Praha: Horizont, 1983. ISBN 40-030-83

GRAESER, A. *Řecká filozofie klasického období*. Praha: OIKOYMENH, 2000. ISBN 80-7298-019-X

GRECMANOVÁ, H. a kol. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-20-7

- HALADA J., GEUSS, A. *Čítanka z dějin filozofie*. Praha: Mladá fronta, 1978. 23-127-78
- HÁBL, J., JANIŠ, K. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové, GAUDEAMUS, 2010. ISBN 978-80-7435-044-3
- KUČERA, Z., ŠTVERÁK, V. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-626-0
- LONG, A. A. *Hellénistická filozofie: stoikové, epikurejci, skeptikové*. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-077-7
- MAREK, F., ZAPLETAL, Š. *Filosofická čítanka*. Praha: Svoboda, 1971. 25-091-71
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. 14-380-75
- PAPROTNY, T. *Stručné dějiny antické filozofie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-900-3
- PATOČKA, J. *Aristoteles, jeho předchůdci a dědicové*. Praha: Československá akademie věd, 1964. 21-024-64
- PATOČKA, J. *Kacířské eseje o filozofii dějin*. Praha: Academia, 1990. ISBN 80-200-0263-4
- PATOČKA, J. *Platón – Přednášky z antické filozofie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25609-0. 379
- PEČÍRKA, J. *Dějiny pravěku a starověku I*. 3. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 14-441-89
- PLATÓN. *Euthyfrón, Obrana Sókrata, Kritón*. 5. oprav. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-140-4
- PLATÓN. *Ústava*. 4. oprav. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-142-0
- RICKEN, F. *Antická filozofie*. 2. vyd. OLOMOUC, 2002. ISBN 80-7182-134-9

- QUINTILIANUS, M. F. *Základy rétoriky*. Praha: Odeon, 1985. 01-064-85
- SENECA, L. A. *Další listy Luciliovi*. Praha: Svoboda, 1984. 25-015-84
- SENECA, L. A. *Výbor z Listů Luciliovi*. Praha: Svoboda, 1969. 25-104-69
- SENECA, L. A. *O dobrodiních*. Praha: Svoboda, 1992. 25-037-92
- SVOBODA, L. a kol. *Encyklopedie antiky*. Praha: Academia, 1973. 21-003-73
- SVOBODOVÁ, Z. [ed.] *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011, ISBN 978-80-905117-0-5
- ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-7066-351-0
- ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 14-406-83
- TRETERA, I. *Dějiny filozofie - díl I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 17-019-81
- XENOFÓN. *Vzpomínky na Sókrata*. Praha: Svoboda 1972

Elektronické dokumenty:

- PETRŽELKA, J. *Pedagogické aspekty sókratovského dialogu*. Inflow: Profil [online]. 2000, roč. 1, č. 3 [cit. 2013-08-30] ISSN 1212-9097. Dostupné z: <http://www.muni.cz/research/publications/342716>
- RVP ZV 2013. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, ©2013 [cit. 2013-02-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- RVP G 2007. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, ©2013 [cit. 2013-27-

12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Seznam zkratek

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP G - Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

ZSV – Základy společenských věd

ABSTRAKT

BUDÍNOVÁ, S. *Výchova ke ctnosti jako odkaz antických filosofů*. České Budějovice 2014. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Z. Svobodová.

Klíčová slova: výchova, ctnost, ARETÉ, etická výchova, antická filosofie, sofisté, Sókratés, Platón, Aristotelés, Cicero, Seneca, Quintilianus

Práce se zabývá výchovou ke ctnosti v antickém Řecku a Římě a hledá společné prvky, které lze vysledovat v současné pedagogické praxi jako odkaz této výchovy. Zaměřuje se na několik významných antických filosofů: Sókrata, Platóna, Aristotela, Cicerona, Seneku a Quintiliana. Zkoumá, které ctnosti považovali za nejdůležitější a jakým způsobem jich může člověk dosáhnout, jestli a jak se dají naučit. Závěrečná kapitola popisuje, jaké ovlivnění antickou výchovou ke ctnosti můžeme nalézt v současném českém školství, zejména v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia.

ABSTRACT

Education for virtues as a legacy of ancient philosophers

Key words: education, virtue, ARETÉ, ethics education, Ancient philosophy, the Sophists, Socrates, Plato, Aristotle, Cicero, Seneca, Quintilianus

This work deals with education for virtues in Ancient Greece and Rome and is looking for common elements that can be traced in current educational practice as a reference to this education. It focuses on several important philosophers: Socrates, Plato, Aristotle, Cicero, Seneca and Quintilianus. It examines the virtues which were considered to be the most important, how one can reach them and if they can be learned. The final chapter describes how the antique education for virtue influenced the contemporary Czech education, particularly in the General educational programme for basic education and General educational programme for high schools.